

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - UMA  
PERSPECTIVA FREIREANA E INTERCULTURAL**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Micheli Daiani Hennicka**

**Santa Maria, RS, Brasil.**

**2012**



# **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - UMA PERSPECTIVA FREIREANA E INTERCULTURAL**

**Micheli Daiani Hennicka**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**

**Orientador: Prof. Dr. Valdo Barcelos**

**Santa Maria, RS, Brasil.**

**2012**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Hennicka, Micheli Daiani

Educação de jovens e adultos - uma perspectiva freireana e intercultural / Micheli Daiani Hennicka.- 2012.

135 p. ; 30cm

Orientador: Valdo Barcelos

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2012

1. Educação 2. Educação de Jovens e Adultos 3. Paulo Freire 4. Intercultura I. Barcelos, Valdo II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – UMA  
PERSPECTIVA FREIREANA E INTERCULTURAL**

elaborada por  
**Micheli Daiani Hennicka**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Valdo Barcelos, Prof. Dr. (UFSM)**  
(Presidente/Orientador)

---

**Gomercindo Ghiggi, Prof. Dr. (UFPel)**

---

**Celso Ilgo Henz, Prof. Dr. (UFSM)**

---

**Adriana Moreira da Rocha Maciel, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**

Santa Maria, 21 de março de 2012.



*Essa conquista não é resultado apenas de um esforço individual, mas sim da confiança, do apoio de pessoas muito queridas para mim. Dedico esse trabalho ao meu pai **Edemar José Hennicka** (In memoriam), que sempre acreditou e confiou em minha capacidade. E comemorou as minhas conquistas! Sua partida tão inesperada vai deixar saudades eternas e profundas!*





## AGRADECIMENTOS

Esse é um momento de muitas emoções, e todas elas se misturam. É o alívio do dever cumprido, a alegria de uma conquista realizada, o entusiasmo para novos caminhos e, claro, as lembranças. Passo agora a relembrar momentos, pessoas, acontecimentos, não somente do tempo de mestrado, mas de outros tempos que o antecederam. Assim como a vontade de fazer e o medo de não conseguir, a aposta e a conquista, o desenrolar do curso e o seu término, este que gera, neste exato momento, a angústia de ver que um período da minha vida fecha seu ciclo.

Em primeiro lugar, agradeço a **Deus**, Presença Amiga que nunca nos abandona. Muitas foram as orações para que eu tivesse a oportunidade de chegar a esse dia. E cheguei. Com as bênçãos e graças de Deus. Agradeço por conseguir concluir este trabalho.

Em segundo lugar, agradeço a minha **família e a meu namorado**, sem eles talvez tudo isso não terminasse. Por sempre estarem ao meu lado nos dias mais difíceis; sempre, sem falta, para me incentivar e ouvir as minhas aflições.

Também quero agradecer ao meu orientador, professor **Dr. Valdo Barcelos**, pela acolhida e pelo apoio para a realização deste trabalho de pesquisa, assim como para realizar o meu sonho de ser uma Mestre em Educação.

Aos membros da **comissão examinadora**, por terem aceito o convite de participar desse momento tão importante para a minha formação profissional, como educadora e pesquisadora. Obrigada aos três pelo carinho, pela disponibilidade, pela atenção despendida, pelas leituras e contribuições para esta pesquisa.

Em especial, ao professor, ex-orientador e amigo **Celso Ilgo Henz**, que me acolheu desde o início de minha graduação em Pedagogia, me apresentando o grande Educador Paulo Freire. Também me incentivou a pesquisar e aprofundar meus conhecimentos, a partir dos escritos deste autor, o qual é a principal referência nessa pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação. Muito obrigada pelas conversas, pela paciência e pelo carinho.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM**, aos seus professores, grandes mestres, por possibilitar a nós momentos de leituras, reflexão e discussão. Experiências estas que passaram e marcaram minha trajetória profissional.



À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** (Capes), pelo financiamento do meu Mestrado em Educação; com certeza, sem este auxílio não teria condições de realizar este sonho profissional.

Quero agradecer também ao grupo de estudos **Kitanda: Educação e Intercultura**, pela acolhida e o auxílio na realização desse trabalho de pesquisa, pelas discussões e comemorações realizadas no decorrer deste mestrado. Obrigada, Prof. Valdo, Prof. Celso, Prof. Wenceslau, Camila, Cleni, Ivete, Joacir, Joze, Marlize, Nilta, Sandra, Silvia, Viviane e Tainá, por tornar este momento feliz e inesquecível para mim, não só em relação ao profissional, mas também ao pessoal. Além disso, quero agradecer a todos os participantes do **Grupo Dialogus: Estudos e Diálogos com Paulo Freire**, muito obrigada a todos(as) por suas contribuições indiretas e diretas nesta pesquisa; foi muito bom passar meu tempo na companhia de vocês, dialogando a respeito de Paulo Freire, esse grande Educador .

Aos meus amigos queridos de curso, quantas conversas, quantos desabafos e troca de figurinhas... afinal vivemos situações bem semelhantes que nos aproximavam ainda mais. Obrigada pelo apoio de todos vocês!!

**OBRIGADA!!!**



*Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta à influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo.*

**(FREIRE em Pedagogia da Autonomia, 2002, p.23)**



## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – UMA PERSPECTIVA FREIREANA E INTERCULTURAL**

AUTORA: MICHELI DAIANI HENNICKA

ORIENTADOR: PROF. DR. VALDO BARCELOS

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 21 de março de 2012.

A presente Dissertação de Mestrado em Educação foi desenvolvida na linha de Pesquisa: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Esta dissertação tem como temática central a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tendo nesse sentido como problema de pesquisa, a seguinte questão: Qual a atualidade das proposições Freireanas para a Educação de Jovens e Adultos no contexto da educação brasileira? E como objetivo geral: Investigar quais as contribuições e a atualidade das ideias e proposições epistemológicas Freireanas para a Educação de Jovens e Adultos. Para o desenvolvimento desta Dissertação de Mestrado, adotou-se uma abordagem metodológica de cunho qualitativo, utilizando a pesquisa do tipo bibliográfica. Quanto ao referencial teórico utilizado, o mesmo é constituído basicamente por Paulo Freire (1980, 1992, 2002, 2005) em diálogo com outros interlocutores como: Arroyo (2000), Barcelos (2005, 2006, 2010), Fleuri (2001, 2003, 2007), Henz (2002, 2006, 2010), Souza (2002), entre outros. Inicialmente na pesquisa realizou-se um mapeamento do cenário histórico da Educação de Jovens e Adultos, tendo como referência histórica e epistemológica a proposta de alfabetização de adultos idealizada por Paulo Freire (1921-1997). Nesta fase, percebeu-se que Freire trouxe, e ainda traz, muitas contribuições para a EJA, uma delas é sua proposta de alfabetização de adultos. Pois, esta se diferencia das propostas que tivemos e/ou temos, as quais propunham unicamente a codificação/decodificação da leitura e da escrita, desvinculada da realidade, da cultura e das necessidades dos(as) alfabetizandos(as). E, é por essa razão que, num segundo momento, foi realizada uma aproximação, por meio de um paralelo, entre essa proposta Freireana e a EJA como ela se apresenta no atual cenário educacional brasileiro. Buscando assim demonstrar a atualidade das contribuições de Paulo Freire para a referida modalidade. Além disso, também foram realizadas aproximações entre a proposta Freireana e a perspectiva intercultural de educação, procurando identificar as contribuições de ambas para a formação dos professores(as) da EJA na atualidade. A relevância desta pesquisa está centrada na atualidade das contribuições de Paulo Freire para a EJA, as quais instigam o(as) educadores(as) a (re)criar, (re)inventar, (re)descobrir formas de (re)educar nossos jovens e adultos.

**Palavras-chave:** Educação. Educação de Jovens e Adultos. Paulo Freire. Intercultura.





## **ABSTRACT**

Master Dissertation  
Post-Graduation Program in Education  
Federal University of Santa Maria

### **YOUTHS AND ADULTS EDUCATION - A FREIREAN PERSPECTIVE AND INTERCULTURAL**

**AUTHOR: MICHELI DAIANI HENNICKA**

**ADVISOR: PROF. DR. VALDO BARCELOS**

Date and Location of the Defense: Santa Maria, 21st of March, 2012.

The present Master Thesis in Education was developed in the line of Research: Education, Knowledge and Professional Development of Post- Graduation Program, Federal University of Santa Maria / RS. This dissertation has as central theme Education for Youths and Adults (EJA). Having accordingly as the research problem, the following question: What are the current Freirean propositions for Youths and Adults in the context of Brazilian education? And as general objective: To investigate the contributions and the present epistemological Freirean ideas and propositions for Youths and Adults. For the development of this Master Thesis, was adopted a qualitative methodological approach, using the literature type research. Regarding the theoretical framework, it consists basically of Paulo Freire (1980, 1992, 2002, 2005) in dialogue with other interlocutors such as: Arroyo (2000), Barcelos (2005, 2006, 2010), Fleuri (2001, 2003, 2007), Henz (2002, 2006, 2010), Souza (2002), among others. Initially the research was carried out a mapping of the historical setting of Youths and Adults, with reference to historical and epistemological proposal adult literacy designed by Paulo Freire (1921-1997). At this stage, it was realized that Freire has brought and still brings many contributions to adult education, one is its proposal for adult literacy. Well, this differs from the proposals that we and / or have, which only the proposed encoding / decoding of reading and writing, detached from reality, culture and needs of the literacy. And that is why, secondly, an approach was made through a parallel between this proposal and Freirean adult education as it presents itself in the current Brazilian educational scenario. Thus, seeking to demonstrate the relevance of the contributions of Paulo Freire for that modality. In addition, approaches were made between the proposed Freirean and intercultural education perspective, seeking to identify the contributions of both to teacher training of adult education today. The relevance of this research is currently focused on the contributions of Paulo Freire to EJA, which provoke the educators to (re)create, (re)invent, (re)discover ways to (re)educate our youths and adults.

**Keywords:** Education. Education for Youths and Adults. Paulo Freire. Interculture.



## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1</b> – Paulo Freire e a alfabetização de adultos.....	25
<b>Imagem 2</b> – Montagem com cartazes de diferentes campanhas Brasileiras de alfabetização de adultos .....	49
<b>Imagem 3</b> – Paulo Freire num Círculo de Cultura em Angicos (1963).....	67
<b>Imagem 4</b> – Fotografia de Paulo Freire .....	97



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO 1: APRENDENDO A DIZER A MINHA PALAVRA: UM DIÁLOGO INICIAL</b> .....	<b>25</b>
1.1 Quem sou eu? .....	26
1.2 Qual é a proposta de pesquisa? .....	38
1.3 Quais foram os caminhos percorridos nesta pesquisa?.....	45
<b>CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – TEXTOS E CONTEXTOS</b> .....	<b>49</b>
2.1 Alguns fragmentos da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil .....	50
<b>CAPÍTULO 3: PAULO FREIRE E A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS</b> .....	<b>67</b>
3.1 Paulo Freire e sua caminhada.....	68
3.2 A caminhada de Paulo Freire na alfabetização de adultos.....	70
3.2.1 “De Angicos a Ausentes”: a experiência Freireana em Angicos.....	80
3.3 Tecendo reflexões acerca das contribuições de Paulo Freire e da educação intercultural para a formação de professores(as) da Educação de Jovens e Adultos.....	84
<b>CAPÍTULO 4: ANDARILHANDO COM PAULO FREIRE: A IMPORTÂNCIA DO SEU LEGADO PARA A ATUALIDADE</b> .....	<b>97</b>
4.1 Paulo Freire e a atualidade de suas proposições .....	98
4.2 Paulo Freire e a formação de professores(as) para a EJA na atualidade ..	100
4.3 Sinalizando as contribuições de Paulo Freire para a EJA no atual cenário educacional brasileiro .....	103
4.3.1 Educação para o mercado de trabalho X Educação Humanizadora .....	104
4.3.2 Educação Bancária X Educação Dialógica .....	109
4.3.3 Educação como ato político: Freire ontem e hoje .....	118
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: EM BUSCA DO INÉDITO VIÁVEL</b> .....	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>129</b>



## INTRODUÇÃO

*Coragem, companheira/o.  
Não dá para desejar que o mundo seja leve,  
pois inventaste de ser intelectual.*

*(CORAZZA em Caminhos Investigativos, 2002, p.110)*

Ao longo do meu curso de Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, a minha dissertação intitulada: “*Educação de Jovens e Adultos - uma perspectiva Freireana e Intercultural*” foi se formando a partir dos caminhos que escolhi traçar ao longo desta pesquisa. E, para explicitar melhor os caminhos que foram trilhados, organizei o presente trabalho em quatro capítulos, os quais buscam explicar este percurso.

Para iniciar cada capítulo dessa dissertação, utilizei uma imagem ou fotografia que serve para ilustrar a temática central que foi abordada no capítulo em que esta está colocada. Por isso, ao selecionar as imagens/fotografias que foram utilizadas neste trabalho, busquei escolher as que se associavam, de forma direta, com a temática abordada no capítulo. Utilizei o recurso das ilustrações nesta dissertação porque busco estimular a curiosidade do leitor, em saber qual a relação da ilustração com o texto do capítulo que a segue. Assim como proporcionar uma leitura mais agradável deste trabalho. Essa estratégia também foi usada por Paulo Freire em sua proposta de alfabetização de adultos, com a intenção de, a partir dessa representação gráfica, suscitar o diálogo problematizador acerca da palavra geradora que seria estudada. Esta proposta Freireana será detalhada nesta dissertação posteriormente no capítulo três.

Os capítulos desta dissertação estão organizados da seguinte forma:

O capítulo um, intitulado: “*Aprendendo a dizer a minha palavra: um diálogo inicial*”, está dividido em três subcapítulos. No primeiro: “*Quem sou eu?*”, trago um pouco sobre a minha trajetória de vida pessoal e profissional, até o momento atual, no Mestrado em Educação. Desta forma, o leitor desta dissertação pode conhecer um pouco mais sobre mim, a autora, e a minha caminhada tanto pessoal como profissional. No segundo subcapítulo: “*Qual a proposta da pesquisa?*” justifico e apresento a pesquisa desenvolvida neste trabalho dissertativo, trazendo o problema

e os objetivos, os quais me instigaram e motivaram a desenvolvê-la. No terceiro subcapítulo: *“Quais foram os caminhos percorridos nesta pesquisa?”* trago a metodologia de pesquisa que utilizei nesta dissertação, a qual é de cunho qualitativo e do tipo bibliográfica.

No capítulo dois, intitulado: *“Educação de Jovens e Adultos - textos e contextos”*, criei apenas um subcapítulo: *“Alguns fragmentos da história da educação de jovens e adultos no Brasil”*, no qual busquei fazer uma rápida contextualização da então modalidade de ensino: Educação de Jovens e Adultos, dentro do atual cenário educacional brasileiro, retomando seu surgimento, no período colonial, até as atuais propostas governamentais. Neste subcapítulo, enfatizo o período da criação e execução da proposta de alfabetização de Paulo Freire, tema central desta pesquisa de mestrado.

Já o capítulo três, intitulado: *“Paulo Freire e a Alfabetização de Adultos”*, está dividido em três subcapítulos. No primeiro: *“Paulo Freire e sua caminhada”* trago alguns fragmentos da trajetória de Paulo Freire, de sua infância até o início de seu trabalho com a educação de adultos. No segundo subcapítulo: *“A caminhada de Paulo Freire na alfabetização de adultos”*, apresento, de forma detalhada, a proposta de alfabetização de adultos idealizada por Freire. Busco explicar as fases de preparação para o processo de alfabetização, assim como de que forma este acontece. Este subcapítulo tem uma subdivisão intitulada: *“De Angicos a ausentes”: a experiência Freireana em Angicos,”* neste, relato, brevemente, como foi uma das principais experiências de alfabetização de adultos Freireana, a qual teve destaque nacional, o que ajudou na divulgação dessa proposta. No terceiro subcapítulo: *“Tecendo reflexões acerca das contribuições de Paulo Freire e da educação intercultural para a formação de professores(as) da EJA”*, trago algumas semelhanças entre a proposta de alfabetização de adultos Freireana e a educação intercultural, e como esses elementos em comum podem contribuir na formação de professores(as), em especial para os que lecionam na Educação de Jovens e Adultos.

O capítulo quatro, intitulado: *“Andarilhando com Paulo Freire: a importância do seu legado para a atualidade”*, está dividido em três subcapítulos. No primeiro, *“Paulo Freire e a atualidade de suas proposições”*, apresento uma das prováveis justificativas de se recorrer a Freire na atualidade, em especial na temática da educação de adultos. Já no segundo subcapítulo, *“Paulo Freire e a formação de*

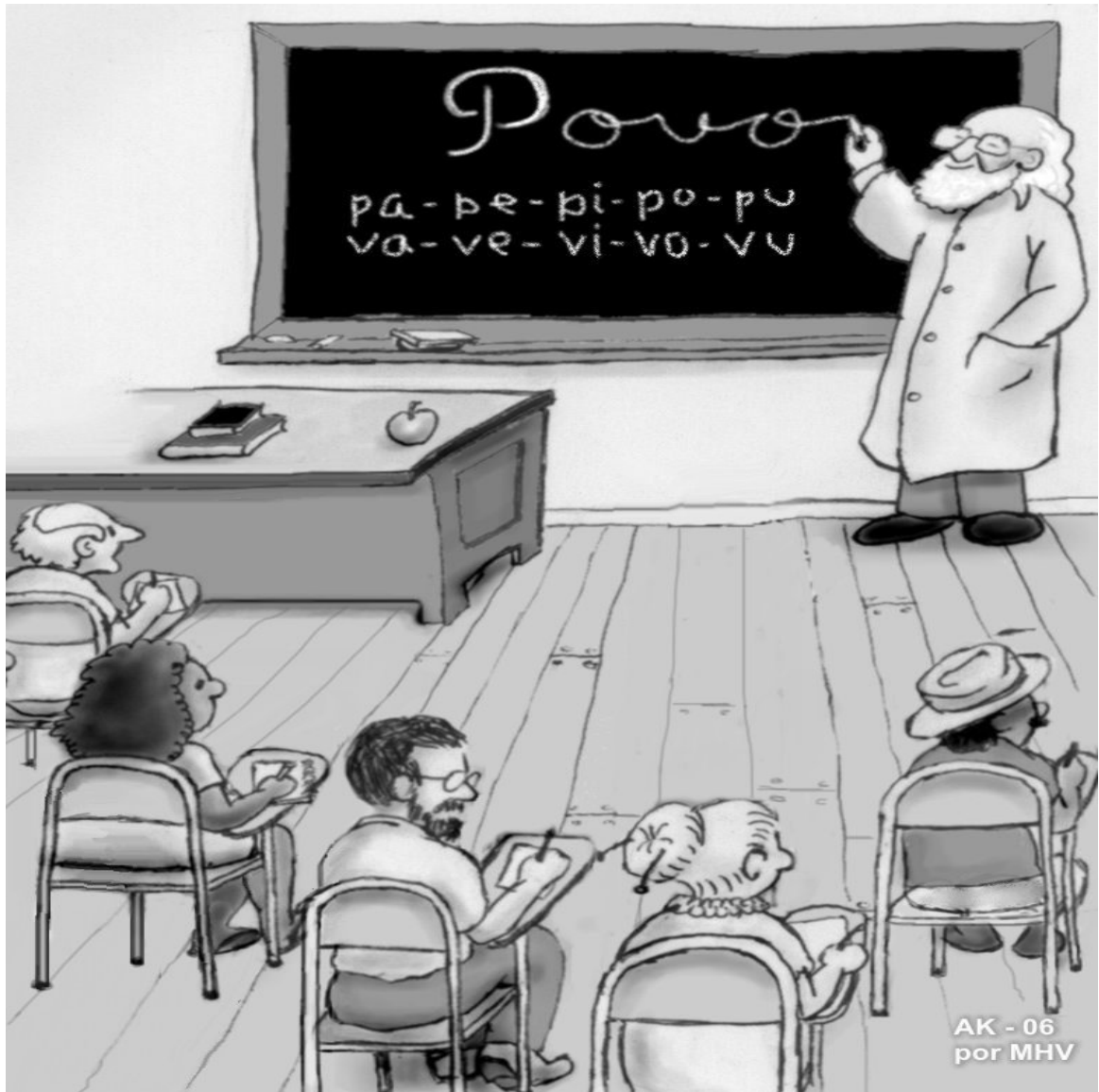


*professores(as) para a EJA na atualidade*”, relato como acontece, atualmente, a formação de professores(as) para essa modalidade e apresento também algumas contribuições Freireanas para a formação desses profissionais. No terceiro subcapítulo, “*Sinalizando as contribuições de Paulo Freire para a EJA no atual cenário educacional brasileiro*”, apresento possíveis contribuições Freireanas para essa modalidade. Para isso, fiz um paralelo entre como essa está organizada na atualidade e algumas das contribuições deixadas por Paulo Freire no que se refere a educação/alfabetização de adultos.

Finalizando os escritos desta dissertação, tem-se: “*Considerações finais: em busca do inédito viável*”, na qual aponto, brevemente, as conclusões que cheguei ao finalizar essa caminhada investigativa. Reforço, nesses últimos escritos, a atualidade das proposições Freireanas para a EJA, assim como as contribuições de Paulo Freire e da educação intercultural para essa modalidade. Além disso, sinalizo que é possível alcançarmos os *inéditos viáveis* encontrados na educação, em geral, e na EJA, em especial, partindo de uma perspectiva Freireana de educação.



**CAPÍTULO 1: APRENDENDO A DIZER A MINHA PALAVRA:  
UM DIÁLOGO INICIAL**



**Paulo Freire e a alfabetização de adultos**

(Fonte: [http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/discovirtual/aulas/1508/imagens/Method\\_Paulo\\_Freire.jpg](http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/discovirtual/aulas/1508/imagens/Method_Paulo_Freire.jpg))

## 1.1 Quem sou eu?

*“Fica clara a importância da identidade de cada um de nós como sujeito, educador ou educando, da prática educativa. E da identidade entendida nesta relação contraditória, que somos nós mesmos, entre o que herdamos e o que adquirimos. Relação contraditória em que, às vezes, o que adquirimos em nossas experiências sociais, culturais, de classe, ideológicas interface de forma vigorosa, através do poder dos interesses, das emoções, dos sentimentos, dos desejos, do que se vem costumando chamar “a força do coração”, na estrutura hereditária. Não somos, por isso, nem só uma coisa nem só a outra. Nem só, repitamos, o inato, nem tampouco o adquirido apenas”*

*(FREIRE em Professora sim, tia não, 1997, p. 94-95).*

Percebi, a partir das leituras realizadas para esta dissertação de mestrado, o quão se faz importante e necessário o conhecimento da realidade, da cultura e da vida dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Conhecimentos esses que ocorrem, segundo os escritos de Paulo Freire, por meio do diálogo em momentos como os Círculos de Cultura, idealizados por ele, para a alfabetização dos adultos na década de 60. Este assunto será melhor debatido ao longo deste trabalho dissertativo.

Por concordar com o autor acima citado, acerca da importância de se conhecer a realidade dos sujeitos, vou iniciar esta dissertação relatando, brevemente, a minha trajetória de vida, tendo como foco principal minha formação profissional desde a pré-escola até o presente momento, no Mestrado em Educação.

Minha vida escolar iniciou no ano de 1992, no jardim de infância, na Escola Estadual Érico Veríssimo, que ficava próxima a minha casa, na cidade de Três Passos, uma cidade pequena, no interior do estado do Rio Grande do Sul. Em minha rua, existiam várias meninas com as quais eu brincava desde pequena e que iniciaram sua vida escolar junto comigo.

Quando iniciei na escola, tive dificuldade para ficar sozinha naquele ambiente, tão novo e diferente. Por esse motivo, minha mãe ou meu pai, ficavam comigo por todo o período da aula. Depois, com o passar do tempo, fui me acostumando com o ambiente e, aos poucos, meus pais puderam me deixar sozinha na escola; lentamente, essa se transformava, para mim, num lugar mais familiar, com amigos e várias coisas divertidas para se fazer.

Meus pais foram se afastando aos poucos, indo primeiro até a porta da sala, depois ao pátio, até chegar ao lado de fora da escola. Porém, eu os observava atentamente para conferir se ainda estavam lá. Somente após um mês, mais ou menos, eles puderam finalmente ir para casa, voltando somente para me buscar no final da aula, ou seja, terminou o meu processo chamado de adaptação escolar. Esse processo foi necessário para que eu pudesse adquirir confiança em mim e nesse ambiente novo, chamado escola.

Durante o período das aulas, sempre fui, de acordo com minha família e dos meus boletins, uma aluna com boas notas, mas bastante tímida e que não gostava de participar das brincadeiras ao ar livre, como, por exemplo, na pracinha. Lembro-me que, na pracinha, passava mais tempo sentada no colo das minhas professoras do que brincando nos brinquedos ou com os demais colegas.

No ano seguinte, por insistência da minha professora do jardim de infância, meus pais me colocaram na primeira série. Enquanto meus colegas iam para a pré-escola, eu fui para a primeira série. Lá, como no início do ano anterior, sentia-me sozinha e isolada do restante da turma porque era a mais nova e não conhecia ninguém. Por isso, sentia-me triste e chorava durante as aulas, o que levava a professora a chamar a minha mãe, que ia à escola me auxiliar na realização das tarefas, além de me pegar no colo e me acalmar, somente depois disso ela ia embora. Assim, mais calma, eu conseguia ficar até o fim da aula, mas no dia seguinte tudo recomeçava. Os sentimentos voltavam, porque sentia muita dificuldade para acompanhar a turma. Não sabia o que a professora estava falando, também não tinha “conhecimento” das letras e nem a mesma maturidade dos demais colegas, por causa da minha pouca idade em relação aos outros.

Esses acontecimentos duraram duas semanas; então fui colocada na pré-escola, juntamente com meus antigos colegas. Assim, para o meu alívio e dos meus pais, meus choros e insegurança acabaram. Comecei a ir e voltar da escola com minhas amigas e agora também colegas.

Mesmo depois de um processo tumultuado de inserção no ambiente escolar, resolvi ser professora, talvez pensando em auxiliar a outras crianças nesse processo de adaptação escolar. Outra justificativa para a escolha desta profissão foi porque, na infância, tive como brincadeira preferida “dar aulinhas” para minhas bonecas; eu as colocava sentadas num sofá, e começava a imitar as minhas professoras da escola. Às vezes, esses “aluninhos ganhavam vidas”, isso porque as minhas amigas

assumiam o papel das minhas bonecas, e eu era a professora delas. Repassava para elas as atividades que recebia da minha professora na escola. Era uma diversão só, essa brincadeira aconteceu durante toda a minha infância.

Meu ensino fundamental foi realizado nessa mesma escola. Neste período, utilizava essa brincadeira de “dar aulinha” como metodologia para estudar para as provas. Fingia que ensinava as minhas bonecas a matéria que seria pedida nas provas, fazendo perguntas e depois eu mesma as respondia.

No início do meu ensino fundamental, aconteceu algo que marcou muito minha vida pessoal. Foi o nascimento da minha irmã Maiara, em 1996. Este momento me marcou, porque até então eu era filha única e deixaria de ser a partir desse dia. Teria agora alguém para auxiliar no processo de inserção no ambiente escolar.

Como gostava muito de brincar de “dar aulinhas”, comecei a ensinar as letras e a escrita do nome para minha irmã, quando ela tinha 4 anos. Fiz um pequeno alfabeto, com letras e figuras correspondentes a cada letra. Comprei caderno, lápis, borracha e lápis coloridos para ela. Comecei o processo de alfabetização, apresentando as letras do alfabeto em ordem, dando mais ênfase para as vogais. Após parti para as letras do nome dela, pedindo para que ela o escrevesse com letra bastão e, mais tarde, com letras cursivas.

Naquela época, não sabia quais os métodos utilizados para alfabetizar alguém. Por isso, empreguei a metodologia que tinha sido utilizada no meu processo de alfabetização (mais tarde descobri que se chamava silábico), usando atividades como, por exemplo: o pontilhado das letras (letras traçadas com pontos para passar por cima); da repetição (às vezes até exaustivas) e do acompanhamento (segurando a mão no momento da escrita das letras).

Quando minha irmã iniciou sua vida escolar, ela percebeu que estava adiantada em relação aos demais colegas, visto que já conhecia as letras e sabia ler e escrever o nome dela. Com isso, percebi a alegria em sua face com a descoberta e nesse momento me senti muito feliz por tê-la ajudado a não passar pelo que eu passei ao entrar no ambiente escolar.

No início de 2001, me formei no ensino fundamental. Teria que decidir se seguiria cursando o ensino médio regular ou optaria pelo ensino médio técnico, na modalidade magistério. Pelas experiências que tive em brincadeiras e com a minha irmã, optei por fazer o Curso Magistério. Iniciei o curso em 2002. Como as aulas

eram em turno integral, me dediquei exclusivamente a esse curso. Durante o primeiro ano, conheci uma professora do jardim de infância, a qual abriu espaço para que eu pudesse fazer observações das suas aulas durante os dias em que eu não tinha aula. Essa experiência foi muito boa, pois aprendi bastante com ela e com as crianças que acompanhei durante os três anos de observação e inserção na série, além de ampliar o meu interesse na profissão, e, em especial, com essa faixa etária (educação infantil).

Ao longo do curso, conheci diversos métodos de alfabetização. Compreendi que cada professor utiliza aquele que acredita, por diferentes motivos, ser o melhor para alfabetizar os seus educandos. Quando brincava de “dar aulinha” para minha irmã, estava usando o método silábico; para mim, este era o melhor, porque tinha aprendido assim, ou seja, tinha funcionado. Porém, compreendi, com o magistério, que cometi algumas falhas durante esse processo; uma delas foi ter usado palavras fora da realidade cotidiana dela. Um exemplo que me lembro foi ter colocado como representação da letra N, no alfabeto que construí, a figura de um ninho de pássaros, porém morávamos numa cidade e nela pouco se via ninhos. Recordo-me também que esta era uma das letras que ela mais tinha dificuldade, um dos motivos pode ter sido essa associação tão distante da realidade. Nesse sentido, Freire (2002) nos coloca que a reflexão sobre a prática é de suma importância para a formação docente, tanto inicial como continuada. Segundo ele,

é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. [...] O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me [...] (p.43-44).

Este fragmento, aponta a necessidade e a importância que a reflexão da prática exerce sobre a formação docente. Recordando então desses momentos de minha vida, acabo por reconstruir reflexivamente a minha prática. Dessa forma, somente *tomando distância para assombrar-se* podemos ver melhor o que estamos fazendo, e o que é preciso mudar ou continuar realizando em nossa prática. Foi essa reflexão que busquei fazer, mesmo muito tempo depois, a partir das leituras de Freire que realizei durante o magistério.

Também durante o magistério, compreendi que, ao utilizar o método silábico, com o qual eu aprendi a ler e escrever, estava “imitando” a minha professora de primeira série. Isso porque usamos em nossas práticas as imagens e práticas dos professores que tivemos ao longo de nossa vida escolar, pois nossa prática não é tirada do nada, sempre nos baseamos em alguém e em alguma teoria para fazê-la. Para ratificar a afirmação, trago uma passagem de Arroyo (2000, p.124) quando este escreve que

as lembranças dos mestres que tivemos podem ter sido nosso primeiro aprendizado como professores. Suas imagens nos acompanham como as primeiras aprendizagens. Outros ofícios como engenheiro, pedreiro, advogado, enfermeiro, médico...ficaram bem mais distantes de nossas vivências e serão aprendidos por poucos, basicamente nos cursos de graduação. A figura da professora, do professor é das mais próximas e permanente em nossa socialização. Quantas horas diárias, quantos anos vivendo com tipos tão diferentes de professores (as). Que marcas deixaram essas vivências nas representações do professor (a) que somos e que carregamos cada dia para o nosso trabalho? Repetimos traços de nossos mestres que, por sua vez, já repetiam traços de outros mestres. Esta especificidade do processo de nossa socialização profissional nos leva a pensar em algumas das marcas que carregamos. São marcas permanentes e novas, ou marcas permanentes que se renovam, que se repetem, se atualizam ou superam.

A citação acima demonstra que a profissão docente é uma das poucas que são aprendidas ao longo da vida. Isso se deve aos longos anos que passamos no ambiente escolar, convivendo diariamente com diversos professores, e que, ao seguir nesta mesma profissão, esta convivência, estas marcas (positivas e negativas) podem contribuir e influenciar no nosso processo de formação docente.

Ainda no período em que fiz o magistério, incentivei minha mãe a terminar os seus estudos. Ela havia parado de estudar na sétima série. Como trabalha durante o dia, optou por voltar a estudar fazendo a EJA (Educação de Jovens e Adultos) no turno da noite. Então, posso dizer que este foi o meu primeiro contato com esta modalidade. Por alguns anos, acompanhei essa nova fase na vida da minha mãe, e pude perceber alguns pontos positivos e negativos em se fazer a EJA. Através dos relatos dela, pude notar, como pontos negativos, a dificuldade no convívio entre os jovens e os adultos em sala de aula, devido à diferença de idade, além da dificuldade de compreensão dos conteúdos e o pouco tempo disponível para realizar as atividades e estudar para as provas, tendo, às vezes, somente os finais de semana, nos quais não precisam trabalhar. Já no que se refere aos pontos positivos



dessa modalidade, posso citar um, que se relaciona no caso da minha mãe, que é a possibilidade de conquistar um diploma, podendo assim alcançar oportunidades de emprego melhores, o que antes não podia. Existem outros pontos além desses citados, porém eles dependem das expectativas de cada educando.

No primeiro semestre de 2005, realizei o meu estágio do Magistério numa turma de Jardim de Infância na mesma escola em que estudei. Já no segundo semestre desse mesmo ano, iniciei uma nova fase da minha vida escolar: o ensino superior. Optei por fazer o PEIES (Programa Experimental de Ingresso no Ensino Superior), que é uma forma de ingresso para a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Dessa forma, poderia realizar as provas de seleção, anualmente, durante os 3 anos do ensino médio na minha cidade, sem necessidade de me locomover a Santa Maria.

Escolhi fazer o Curso de Pedagogia - Educação Infantil e fui aprovada para o segundo semestre de 2005. Escolhi esse curso devido as minhas experiências nesse nível de ensino e por já ter feito o magistério. Quando cheguei a Santa Maria para começar meus estudos, fui morar na Casa do Estudante Universitário II (CEU II), que pertence a UFSM, que é destinada aos acadêmicos que são de outras cidades. Nesse ambiente, obtive experiências inesquecíveis, além da possibilidade de trocar conhecimentos com diferentes culturas.

Logo no início do curso, enfrentamos uma greve, o que dificultou a minha inserção e adaptação. No semestre seguinte, em 2006, a greve acabou e as aulas reiniciaram; nesse semestre, me inseri na pesquisa, ensino e extensão oferecidos pela Universidade. Foram diversos os projetos dos quais participei, porém todos se referiam a um campo diferenciado da educação, o qual era pouco ou nada explorado dentro da academia no curso de graduação em Pedagogia. Participei de projetos envolvendo MST (Movimento dos Sem Terra), Movimento dos Sem Teto (ocupação urbana), Educação Hospitalar e um numa escola regular da rede municipal em Santa Maria-RS.

A partir das minhas vivências nesses diferentes projetos, compreendi melhor o que Paulo Freire escreveu em seu livro *Pedagogia da Indignação*, no momento em que ressalta a importância das marchas dos Sem Terra para os demais oprimidos

Seria bom [...] se outras marchas se seguessem à sua. A marcha dos desempregados, dos injustiçados, dos que protestam contra a impunidade, dos que clamam contra a violência, contra a mentira e o desrespeito à coisa

pública. A marcha dos sem-teto, dos sem-escolas, dos hospitais, dos renegados. A marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível (FREIRE, 2000, p.29)

Iniciei minha inserção em grupos de pesquisa pelo: Grupo de Pesquisa em Educação e Território (GPET). Nesse, íamos até os acampamentos do Movimento dos Sem Terra (MST), que, no atual contexto social, configura-se pelo enfrentamento às diversas formas de exclusão as quais são submetidas as camadas populares. Já a Escola Itinerante do MST acompanha os sujeitos Sem Terra em seus deslocamentos, promovendo o acesso à educação infantil e ensino fundamental às pessoas acampadas. Considerando essa situação, o "*Projeto Integrado de Trabalho com Professores e Alunos das Escolas Itinerantes do MST*", do qual participei, almejava contribuir para a formação de educadores comprometidos com a educação alternativa, através de ações integradas junto a essa comunidade escolar, qualificando este espaço educacional e oportunizando a reflexão e o debate a respeito do tema no universo acadêmico.

Os envolvidos nesse projeto eram os acadêmicos e docentes dos Cursos de Pedagogia e Geografia da Universidade Federal de Santa Maria, assim como os educandos e educadores de pré-escola a sexta etapa da Escola Itinerante Herdeiros de Paulo Freire, do Acampamento Sepé Tiarajú, localizado no município de Tupanciretã- RS.

O projeto proporcionava espaços para a reflexão de temas relacionados aos problemas enfrentados pelos educandos e educadores da escola itinerante com a qual se trabalhava, assim como desenvolvia práticas pedagógicas com os educandos acampados, todas voltadas a sua realidade e à proposta pedagógica utilizada pelo Movimento. Um dos objetivos desse projeto era proporcionar o contato com uma realidade que não é contemplada na Universidade: A escola itinerante, a qual, mesmo apresentando resquícios do ensino tradicional, garante sua relevância por articular a vivência do seu educando através de uma ação pedagógica fundamentada em temas geradores com o saber historicamente acumulado. Deste modo, esse projeto proporcionou a mim, assim como aos demais participantes envolvidos, a reflexão acerca da educação popular, fundamentada principalmente nos escritos de Paulo Freire, um grande Educador popular.

Outro projeto que participei nesse ano era ligado ao anterior, sendo do mesmo grupo de pesquisa, o projeto intitulava-se: "*Um estudo acerca do trabalho*

*com temas geradores na Escola Itinerante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*". Nesse projeto, dialogávamos com os integrantes do Movimento sobre suas concepções acerca do tema gerador e analisávamos as práticas pedagógicas experienciadas junto a Escola Itinerante do MST, no intuito de compreender como os educadores e educandos dessa escola articulavam a realidade cotidiana aos saberes historicamente sistematizados.

Nossa concepção de tema gerador era baseada nos escritos de Freire (2005, p.53), para o autor, um tema era gerador porque "qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas". Por isso, este não está "nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens". Assim, "investigar o "tema gerador" é investigar [...] seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis" (p.56). Nesse sentido, nosso grupo usava, como principal metodologia de pesquisa, o diálogo *in loco*, para compreender de que maneira era feita a investigação, pelos educadores, do tema gerador que seria trabalhado nas escolas itinerantes. Além disso, líamos sobre o assunto usando bibliografias como Freire e Makarenko para posteriores diálogos entre o grupo de pesquisa e os educadores do Movimento.

A experiência nesses projetos no MST foi bastante significativa para mim, tanto profissional como pessoalmente, porque, através dela, pude perceber que não precisamos de grandes artifícios para construirmos uma aula que possa ser significativa aos educandos. Poucos recursos, às vezes, são suficientes. O que se faz necessário é muita criatividade, sensibilidade e diálogo para que isso aconteça. Quanto ao meu crescimento pessoal nesse projeto, posso destacar a convicção dos participantes pelo seu ideal de luta e sua disponibilidade em compartilhar os seus saberes sobre a realidade educacional local e a docência.

Por meio de alguns dos integrantes desse grupo de pesquisa (GPET), ainda no ano de 2006, conheci a "creche" chamada Estação dos Ventos, localizada numa ocupação urbana no Km 03 em Santa Maria. Esse lugar não possuía registro, somente uma mãe, que residia na ocupação, cuidava dos filhos das outras mães que também moravam nesse local. Em nossos primeiros contatos, conversávamos com os líderes da ocupação sobre qual seria a melhor maneira de gerenciar e organizar esse local de forma legalizada e, além disso, quais as atividades poderíamos desenvolver nele.

Por fim, decidiu-se criar um projeto de extensão vinculado à Universidade, que seria aberto a todas as licenciaturas da UFSM, por isso ele foi intitulado de: “Projeto Integrado de extensão Creche Estação dos Ventos: a construção de um espaço para troca de saberes e formação docente”. A sua finalidade, além de auxiliar, da melhor forma possível, na legalização da “Creche” dessa ocupação, era contribuir para a reflexão em torno da formação docente nos diferentes cursos de licenciaturas da Universidade através da interlocução e troca de saberes com os atores sociais da “Creche” Estação dos Ventos.

Uma das atividades desenvolvidas por meio desse projeto foi a organização de atividades pedagógicas, que eram realizadas semanalmente com as crianças que frequentavam essa “Creche”, e que, até o momento, estavam sendo apenas assistidas e cuidadas nesse espaço. Como durante o desenvolvimento do projeto, grande parte dos acadêmicos que participavam dele se formaram, não conseguimos mais dar seguimento ao mesmo. Assim como os outros projetos, esse também contribuiu para minha formação profissional e pessoal. Percebi a força de vontade dessas pessoas que, mesmo encontrando dificuldades e passando necessidades, ajudam aos outros, nos dando assim uma lição de vida e de amor ao próximo.

No início do curso de Pedagogia, nos foi solicitado um trabalho sobre as diferentes áreas de atuação do pedagogo. Fazendo esse trabalho, conheci a pedagogia hospitalar, presente no Hospital Universitário de Santa Maria (HUSM). E, a partir desse momento, me inseri na Classe Hospitalar, um Setor Educacional do Hospital Universitário. A Classe atende crianças e adolescentes de todo o sul do país que necessitam de internação e tratamento de saúde na Hemato-Oncologia, Pediatria e UTI Pediátrica. Lá realizei um estágio como regente voluntária da Classe Hospitalar, dando assistência às crianças internadas, brincando e jogando com elas. Além disso, as auxiliava na realização das atividades escolares, que eram enviadas pelas escolas em que os internados estavam devidamente matriculados. Dessa forma, eles conseguiam acompanhar a turma à distância.

Durante o meu estágio voluntário na Classe, convidaram-me, juntamente com outras colegas, para ministrar uma oficina chamada: “*Ateliê do Cientista Mirim*”, com duração aproximada de um ano, acontecendo sempre na última semana do mês, era organizada por duas colegas e eu, todas acadêmicas da Pedagogia. Nesta oficina, realizávamos, por mês, uma experiência científica, a qual era uma atividade relacionada diretamente a área da ciência, como por exemplo, o que afunda ou não

na água. Essa era realizada com os alunos internados que frequentavam a Classe Hospitalar do HUSM. Todas as experiências realizadas foram testadas anteriormente por nós em casa, para compreendermos suas etapas e observarmos se as mesmas funcionavam. Além disso, selecionávamos as experiências, cuidadosamente, de acordo com a idade, o desenvolvimento intelectual das crianças e adolescentes e as especificidades do local onde essas eram desenvolvidas. Esta oficina, denominada de Ateliê, contribuiu para o desenvolvimento da imaginação e criatividade das crianças e adolescentes, uma vez que eles participaram com muita descontração, demonstrando prazer na aprendizagem. Isso proporcionou para nós, participantes da oficina, algo de extrema grandiosidade, pois alcançamos o nosso objetivo ao despertar a atenção das crianças e dos adolescentes para a importância da inventividade, para o desenvolvimento de sua capacidade de participar e, sobretudo, de criar, em parceria com a imaginação.

Essa experiência de estágio e a oficina foram significativas para todos os envolvidos. O grande ensinamento que tive nesse ambiente foi aprender a lidar com a perda de pessoas queridas e que conviviam comigo quase que diariamente. Isso porque as crianças e os adolescentes que participavam da Classe Hospitalar e da oficina estavam internados com câncer, dos diferentes tipos e em diferentes estágios e, muitos deles, devido ao agravamento da doença, não resistiram até o final do tratamento. Grande parte deles eram novos e há anos estavam lutando contra o câncer, mas cada um que conseguia superar a doença e concluir o tratamento, recebia alta e vinha correndo comemorar conosco na Classe e, sempre que retornava, para exames de rotina, passava para nos visitar, relembrando sua participação em nossa oficina.

Com minha participação na Classe Hospitalar, pude conhecer uma nova área de atuação do pedagogo e, além disso, fazer parte da vida de muitas crianças, levando um pouco de alegria e conhecimento num momento tão difícil de tratamento e internação hospitalar.

Em 2007 comecei um projeto novo, intitulado: “*Brinquedos e brincadeiras na escola: Valorizando as influências e a evolução histórica*”. Isso porque, no ano de 2006, todos os outros projetos que participava tinham terminado e, como sempre gostei de participar de atividades extras para complementar minha formação docente, resolvi participar desse. Nesse projeto, uma vez por semana, trabalhávamos numa escola regular da rede municipal de Santa Maria, em uma

turma de anos iniciaisz com jogos, brinquedos e brincadeiras antigos, reconstruindo-os e explicando a importância dos mesmos para a infância. O objetivo central desse projeto era investigar o ato de brincar nessa escola, buscando nela um espaço para a valorização dos diversos brinquedos e brincadeiras, assim como para o conhecimento das influências culturais e da evolução histórica destes. Com base nas atividades e resultados desse projeto, apresentei trabalhos em eventos locais e dois trabalhos internacionais. Acredito que essa experiência de apresentação no exterior foi significativa para mim profissionalmente, porque tive a possibilidade de expôr internacionalmente o projeto realizado e conhecer novos lugares e pessoas. Nesse sentido, como bem nos coloca Freire (1989), aprendemos com o corpo todo, porque o corpo humano é um corpo consciente, não podendo ser separado em partes, uma sendo a manual e outra a intelectual.

Ainda nesse ano, escrevi um livro com minhas companheiras da oficina: *“Ateliê Cientista Mirim”*, sobre a nossa experiência na Classe Hospitalar, o qual foi lançado no primeiro semestre de 2009. Ele se intitula: *“Classe Hospitalar: saberes e prazeres no ateliê Cientista Mirim”*; essa conquista foi muito significativa para minha carreira profissional e acredito que também será para as demais Classes Hospitalares, pois são poucas aquelas que possuem atividades pedagógicas, complementares em seu atendimento. Nesse livro fizemos um breve histórico de todas as classes hospitalares existentes no Brasil, assim como abordamos a importância da ludicidade na infância, em especial para as crianças que se encontram internadas. Também descrevemos nele como fazer e o que acontece em todas as experiências científicas que realizamos durante um ano de oficina. Esta parte do livro se assemelha a um manual com algumas sugestões de experiências que podem ser aplicadas em outras Classes Hospitalares.

No ano de 2008, continuei com o projeto dos jogos, brinquedos e brincadeiras e dei início à minha pesquisa de TCC (trabalho de conclusão de curso), sobre a temática: O que é ser professor? Essa minha dúvida surgiu, a partir das diversas identidades encontradas nos projetos dos quais participei durante a minha graduação em Pedagogia, todos mencionados anteriormente. Tendo em vista que participei de diversos projetos, os quais envolveram diferentes concepções de identidade docente, variando conforme o contexto educacional, cultural e social em que o mesmo estava inserido.

A partir da minha pesquisa de TCC, foi montado um projeto PROLICEN, intitulado: “*Identidade docente: as concepções dos acadêmicos de pedagogia sobre sua futura profissão*”. Nesse projeto uma acadêmica e eu, ambas da Pedagogia, pesquisamos as concepções dos acadêmicos do curso de Pedagogia do segundo semestre e depois dos professores atuantes em uma escola municipal de Santa Maria. Esta pesquisa foi bastante esclarecedora para nós, pois percebemos que não existe uma identidade docente única, visto que ela está em constante (trans)formação, conforme as mudanças e desafios da sociedade, assim como também as (re)construções pessoais de cada indivíduo.

Nessa pesquisa, a constituição da identidade docente foi, fortemente, relacionada à prática, ou seja, a identidade vai se construindo através da atuação diária do professor, logo ela é constantemente (trans)formada. Porém, alguns acadêmicos e algumas professoras pesquisadas não responderam a esta questão, apontando assim para uma dificuldade em reconhecer os elementos que constituem a sua identidade profissional.

Nesse sentido, em relação a minha identidade e formação docente, acredito que, mesmo tendo concluído o curso de Pedagogia e participado de várias palestras e oficinas (entre outros), considero-me, tanto profissional como pessoalmente, inacabada. Acredito que esse pensamento seja pertinente, pois considero o educador como um ser incompleto, um constante pesquisador que não pode se acomodar. Portanto, vejo essa minha insegurança como positiva, porque ela não deixará que me acomode, pelo contrário, faz com que eu continue a pesquisar e a buscar cada vez mais conhecimentos, cursos e práticas, visto que, para mim, o ser educador e o ser humano em si requerem uma formação constante.

Sobre o inacabamento do ser humano, Freire (2002, p.55) tem em seus escritos a seguinte passagem: “na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. Complementando Freire, encontra-se em Zitkoski (2006) que este inacabamento é uma característica do ser humano, deste modo, demonstramos sermos seres abertos ao futuro, onde

[...] a existencialidade de nosso ser funda-se no horizonte temporal que dialetiza constantemente passado-presente-futuro, formando uma entidade que nunca se totaliza em si mesmo por encontrar-se sempre inconclusa, imperfeita e em busca de novas realizações que dêem sentido a vida (p.76)

Por isso, considero o inacabamento, como intrínseco ao ser humano, pois um ser inacabado sempre terá algo a aprender com os outros e a ensinar. Desse modo, decidi continuar meus estudos, fazendo um curso de pós-graduação: Mestrado em Educação na UFSM, na linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional.

Para tanto, precisava decidir qual temática e problemática abordaria no meu projeto de pesquisa. Foi nesse período que conheci, através do Prof. Celso Henz, o Prof. Valdo Barcelos, o qual pesquisa, entre outras temáticas: Paulo Freire, Educação de Jovens e Adultos e intercultura/educação intercultural. Resolvi então unir essas temáticas, elaborando assim esta pesquisa, encarando o desafio de pesquisar as contribuições de Paulo Freire para a EJA no atual cenário educacional brasileiro, assim como refletir sobre possíveis contribuições de Freire e da educação intercultural para a formação de professores(as) da EJA. Mesmo já tendo experienciado, um pouco, em minha caminhada acadêmica e pessoal essas temáticas, essa pesquisa exigiu de mim mais busca, empenho e dedicação.

## 1.2 Qual é a proposta de pesquisa?

*“Eu gostaria de dizer alguma coisa sobre o meu começo – no qual ainda estou, porque estou sempre no começo [...].Estou convencido de que para criar alguma coisa é preciso começar a criar. Não podemos esperar para criar amanhã, temos que começar criando.[...] Se não temos qualquer tipo de sonho, estou certo de que será impossível criar qualquer coisa.”*

*(FREIRE em Política e Educação, 2003, p.78).*

Você, leitor deste trabalho dissertativo, deve ter notado que logo abaixo do título central desse capítulo (p. 25) existe uma ilustração. Para mim, essa representa a atualidade Freireana para a Educação de Jovens e Adultos, foco central da pesquisa que será apresentada nesse capítulo. Faço essa leitura, porque a ilustração retrata Freire como educador e alguns adultos como seus educandos, numa sala de aula, semelhante as atuais, no momento em que, de acordo com a



proposta de alfabetização Freireana, se apresenta aos alfabetizandos a palavra geradora, seguida da sua família silábica. É como que “redesenhar” e redizer nos dias atuais o que acontecia nos Círculos de Cultura, em 1962, na proposta de alfabetização de adultos idealizada por Paulo Freire.

Convido você, leitor, nesse momento, para fazer uma reflexão acerca do que esta ilustração lhe representa. Você concorda com a minha leitura? Ou a sua é diferente? Em que? Por quê?

Dando sequência à dissertação, apresento a justificativa e a contextualização da problemática que foi pesquisada neste trabalho. Inicialmente trago que a educação, ou melhor, o sistema educacional, é parte integrante da sociedade; por esse motivo, é constantemente influenciado por suas mudanças e estruturas. Tendo em vista que essas são encontradas, em grande parte, na forma de normatizações e informações escritas, estando em qualquer lugar, porém não disponíveis para toda a população. Nesse contexto, onde as informações estão mudando numa velocidade inacreditável, torna-se indispensável o domínio da lecto-escrita para mantermo-nos atualizados e sujeitos participantes em meio a tantas mudanças. Por esse motivo, a alfabetização se faz de suma importância, pois, torna-se imprescindível a todos o conhecimento da lecto-escrita, por ser um dos meios de acompanharmos essas mudanças que vem acontecendo no mundo, com mais intensidade atualmente, sendo quase uma imposição social e política. Numa sociedade grafocêntrica<sup>1</sup>, ser alfabetizado passa a ser condição para sentir-se e assumir-se como cidadão.

Analisando a época atual como sendo um desses momentos de transformações e mudanças, percebe-se, segundo Barcelos (2010, p.23-24), que

em nenhum outro momento tivemos uma aceleração tão intensa dos processos de destruição ecológica decorrentes da ação humana no planeta; o processo de circulação de pessoas no mundo nunca foi tão intenso [...] vivemos um tempo em que, da mesma forma que se afirmam identidades étnicas e religiosas, aniquilam-se outras através de guerras e perseguições; a exclusão e a privação são uma constante para imensos contingentes da população do planeta; o acesso aos aparatos tecnológicos sofisticadíssimos são um privilégio para poucos e, ao mesmo tempo, um objeto de desejo para muitos; as possibilidades de satisfação pessoal de lazer e de alegria são ampliadas e diversificadas para algumas camadas da sociedade e negadas para outras tantas [...].

---

<sup>1</sup> Atualmente também se faz necessária a alfabetização digital, num mundo informatizado e hiperconectado.

É nesse ambiente com constantes mudanças, grande fluxo de pessoas, entre outros acontecimentos, que se dão os processos interculturais (FLEURI, 2001, 2003, 2007), sendo esses compreendidos como os cruzamentos, encontros e confrontos culturais e étnicos em que se desenrolam a nossa vida e também o processo educativo.

Ainda sobre a intercultura, que está presente tanto em nossas vidas como no ambiente escolar, encontra-se em Fleuri (2003; 2007) que atualmente estamos frente a uma escola que, cada vez mais, está sendo transpassada por processos de encontros e/ou confrontos interculturais. Percepção esta que Freire, na década de 60, já tinha, quando idealizou sua proposta de alfabetização de adultos. Portanto, pode-se considerar sua proposta como dentro da perspectiva intercultural de educação. De acordo com Fleuri (2003, p.31-32), a educação intercultural

[...] deixa de ser assumida como um processo de formação de conceitos, valores, atitudes baseando-se numa relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzida por procedimentos lineares e hierarquizantes. A educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente *formativo*, ou seja, estruturante de movimentos de *identificações* subjetivos e socioculturais.

Além disso, a educação, na perspectiva intercultural, busca aproveitar o encontro dos sujeitos na escola, espaço-tempo em que é possível interagir com uma diversidade de contextos sociais e culturais. Através desses diferentes contextos, pode-se promover o intercâmbio das culturas de forma dialógica e integrada entre os sujeitos, possibilitando que cada um e cada uma sintam-se em condições de *dizer a sua palavra* a partir do seu mundo. Assim, vai acontecendo a expressão das suas identidades culturais, que, por muitas vezes, são inibidas nas escolas estruturadas nos modelos atuais.

Essas escolas procuram, então, organizar um suporte legislativo para a intercultura presente no ambiente escolar, surgindo assim os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) do MEC (1997), os quais tratam, entre outras coisas, sobre a inclusão da cultura nos currículos escolares. Nesses é possível encontrar sobre a relação currículo e cultura, o seguinte fragmento, no qual a legitimidade, o reconhecimento e

a valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade própria dos gêneros, das etnias e das muitas regiões e grupos sociais do país não significa renunciar da responsabilidade de constituir cidadania para um mundo que se globaliza e de dar significado universal aos conteúdos da aprendizagem (PCN, MEC, 1997).

Conforme Barcelos (2010), tem-se que as adequações do currículo aos documentos e normas organizadas pelas políticas públicas nem sempre ocorreram de maneira pacífica, tendo em vista que é bastante contraditória a ideia de se propor um currículo nacional que contemple as diversidades culturais, com base em parâmetros previamente estabelecidos.

Porém, essa concepção de educação intercultural já se fazia presente na proposta de educação e de alfabetização de adultos idealizada por Freire. Para ele, alfabetizar e educar é criar condições para que os educandos pudessem se assumir como seres sociais, históricos, sonhadores, criadores, transformadores, culturais.... é uma das tarefas mais importantes dos educadores na prática educativa. Já, especificamente sobre a cultura, o autor escreve que

a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a *assunção* de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 2002, p.46-47).

A partir dessa citação, percebe-se que, para Freire, os educandos deveriam ter a sua identidade cultural respeitada na prática educativa; logo, deveriam ser identificados como seres pertencentes e produtores de cultura. Esse respeito e reconhecimento acontece quando os educandos podem *dizer a sua palavra*; ou quando, nas salas de aula, encontram o seu mundo, a sua história e a sua vida valorizados e tematizados pelas *palavras geradoras*. Os educandos não são seres ignorantes, vazios que só podem receber conteúdos, saberes, sem poder contribuir com nada. Por esse motivo, Freire preferia nomear os “analfabetos” de *não alfabetizados* ou *alfabetizandos*. Isso porque, “[...] nem a cultura iletrada é a negação do homem, nem a cultura letrada chegou a ser sua plenitude. Não há homem absolutamente inculto: o homem ‘hominiza-se’ expressando, dizendo o seu mundo” (FIORI, 2005, p. 20). Mesmo antes de saber “escrever” palavras sobre o seu mundo, homens e mulheres já o *pronunciam*, ainda que de forma ingênua.

Logo, percebe-se que, dentro da proposta de Freire, os alfabetizandos tinham espaço para *dizer a sua palavra* e expressar a sua cultura, principalmente porque não eram concebidos como ‘seres vazios’, quer dizer, sem cultura. Um exemplo dessa afirmação pode ser identificado na fala de um gari, após compreender o conceito antropológico de cultura, durante o diálogo num Círculo de Cultura Freireano: “Amanhã”, disse certa vez um gari da Prefeitura de Brasília, ao discutir o conceito de cultura, “[...] vou entrar no meu trabalho de cabeça para cima”. “É que descobri o valor de sua pessoa” (FREIRE, 1983, p.110).

Nesse sentido, em Freire (1992), encontra-se que os alfabetizandos possuíam saberes, chamados de *saberes da experiência feita*, os quais deveriam ser conhecidos e valorizados pelos educadores, além de serem usados como ponto de partida para o processo de alfabetização. Porém, não devia se restringir somente a ele. Sobre isso, encontra-se nos escritos de Ferreira (2007, p.34) que

Para estes educandos, o domínio da palavra escrita deve ser um exercício provindo do exercício da palavra falada, ou seja, falar de si mesmo, dos seus anseios e desejos, dos sonhos e das utopias, deve ser o caminho a ser percorrido como abertura inicial do aprender a ler e escrever.

Além disso, a cultura dos alfabetizandos também tem muito a contribuir no seu processo de alfabetização. Para isso, faz-se necessário entender a complexidade e singularidade de cada ser humano, sempre situando-o em seu contexto socio-histórico-cultural; assim como compreender que o aprender e o ensinar acontecem através do diálogo entre as pessoas, as quais possuem culturas diferentes, que precisam encontrar espaço e condições para serem *pronunciadas*. Por esse motivo, podemos perceber que a nossa educação é contínua e ininterrupta, pois estamos aprendendo e ensinando a todo o tempo. Desse modo, é preciso estarmos atentos às modificações sociais e às pessoas que estão ao nosso redor, vivenciando sempre o diálogo amoroso e problematizador.

Por isso, a proposta de alfabetização de Freire, inserida na perspectiva da educação intercultural, concebe, conforme Barcelos (2006, p.49), a alfabetização não restrita “[...] a uma mera técnica onde apenas se busca reconhecer e memorizar letras e fonemas para a construção de palavras”. Essa proposta Freireana buscava não só a alfabetização, mas também auxiliar na compreensão destes como sujeitos produtores de cultura e como seres capazes de transformar a realidade em que

vivem. Para alcançar o que se propunha, essa proposta era organizada em Círculos de Cultura e, na realização de sua primeira experiência, conseguiu ensinar a ler e a escrever cerca de 300 alfabetizando em 45 dias. Por esse expressivo resultado, essa proposta tornou-se conhecida até mesmo fora do país.

Ainda dentro da perspectiva da educação intercultural, encontra-se em Souza (2002) que a diversidade cultural repercute na escola, que tem educandos de diferentes culturas; tendo, deste modo, muitos conflitos difíceis de serem resolvidos. Nesse sentido, a escola acaba não sendo um lugar agradável aos educadores e educandos, gerando, assim, o insucesso, o abandono, causando o não cumprimento da escolaridade na idade aconselhada. Por esse motivo, entre outros existentes na época de Freire, é que a educação para adultos se fazia tão imprescindível, assim como na atualidade, na então chamada modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA); ambas são as formas dos educandos(as) terminarem seus estudos e realizarem seus sonhos e desejos. Para Freire, esta seria a forma dos alfabetizando *serem mais*, conscientizarem-se e construir sua autonomia, exercitando o *dizer a sua palavra*, além de refletirem criticamente sobre a realidade em que vinham *sendo*, ou impedidos de ser.

Percebo que muito já se escreveu sobre Paulo Freire e suas proposições, porém, poucas vezes, investigou-se como estas proposições podem contribuir para a Educação de Jovens e Adultos na atualidade, esta é a proposta desta dissertação de mestrado. Pelo exposto até agora, pode-se perceber a relevância desta pesquisa ao retomar algumas das temáticas abordadas em pesquisas na área da educação, como: Educação de Jovens e Adultos, Paulo Freire e a Intercultura, sendo essa última mais atual (embora já presente na proposta Freireana nos anos 50 e 60 do século XX). Por esse motivo, esta pesquisa busca ampliar o debate acadêmico sobre essas temáticas, assim como contribuir para a ampliação dos conhecimentos e a expansão de referencial bibliográfico, podendo, assim, subsidiar os debates que poderão surgir tanto na academia como nas escolas de Educação de Jovens e Adultos.

Então, a partir do que foi exposto até o momento, apresento o seguinte **problema de pesquisa**:

**Qual a atualidade das proposições Freireanas para a Educação de Jovens e Adultos no contexto da educação brasileira?**

Como forma de responder a este problema de pesquisa, apresenta-se o seguinte **objetivo geral**:

**Investigar quais as contribuições e a atualidade das ideias e proposições epistemológicas de Paulo Freire para a educação de jovens e adultos.**

Para atingir esse objetivo geral de pesquisa, apresentam-se, preliminarmente, os seguintes passos, que denomino de **objetivos específicos**:

- Compreender a pedagogia e a politicidade da proposta de Paulo Freire para a alfabetização de adultos;
- Identificar os fundamentos epistemológicos de Freire para a alfabetização de adultos;
- Investigar/identificar os aspectos e dimensões da proposta de Freire para o trabalho com EJA na sociedade atual, tendo como orientação epistemológica a Educação Intercultural;
- Refletir sobre a repercussão que esse “método” teve na sociedade da época e relacioná-lo com a Educação de Jovens e Adultos no contexto atual.

### 1.3 Quais foram os caminhos percorridos nesta pesquisa?

*“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar”*

*(FREIRE em Pedagogia da Esperança, 1992, p.155)*

No decorrer do percurso desta pesquisa muitos caminhos se cruzaram, muitas escolhas foram feitas e muitos desafios surgiram. Tudo isso fez parte da minha caminhada como pesquisadora no decorrer da construção desta dissertação. Neste momento, vou falar um pouco da metodologia deste trabalho, que teve seu percurso traçado por muitas escolhas, as quais foram realizadas ao longo do caminho desta pesquisa, tendo em vista as necessidades que foram surgindo no decorrer da mesma. Porém, é importante salientar que este caminho não foi trilhado sozinho; tive, principalmente, Paulo Freire, por meio de seus escritos, para me acompanhar e dialogar nesta trajetória de pesquisa.

Inicialmente, é necessário conceituar o que se entende por pesquisa neste trabalho. Nesse sentido, trago a concepção de Corazza (2002), para quem pesquisar é um permanente desafio. Segundo a autora, “o desenho da pesquisa é formado por linhas sinuosas e imprevisíveis, das quais, quando se está dentro, não se tem a mínima ideia para que lugar levarão, nem onde estão seus pontos de fuga, ou mesmo aqueles de aprisionamento” (CORAZZA, 2002, p.107-108).

A partir dessa ideia de pesquisa como labirinto, faço um paralelo dos escritos de Corazza (2002) com os de Barcelos (2005), no momento em que este faz referência à necessidade de fazermos mapas para nos orientar durante esse labirinto que é a pesquisa. Segundo o autor, este mapa não precisa ser do tamanho do território pesquisado; é diferente ou adaptado para cada pesquisa e deve representar, com qualidade, a realidade pesquisada. Conforme Barcelos (2005, p.66), este mapa deve deixar “[...] explícito aquilo que precisamos encontrar, ou seja: os pontos por onde teremos que passar para chegar onde queremos.”

Nesta relação de pesquisa como labirinto, sem um caminho certo, com a necessidade de fazermos mapas para nos orientarmos, percebo um ponto em

comum com Paulo Freire – principal referência desta dissertação. O ponto em comum é que ele não se propunha a ensinar como o educador(a) deveria ministrar suas aulas, mas dialogando o auxiliava a construir meios, caminhos, trilhas a serem definidas pelos próprios educadores(as) em suas práticas.

Continuando a descrição dos encaminhamentos metodológicos desta pesquisa, trago, especificamente, a metodologia de pesquisa, que foi desenvolvida através de uma abordagem qualitativa. Esta abordagem vai ao encontro das proposições metodológicas que propõem que as pesquisas nas ciências sociais são de caráter, predominantemente, qualitativo (MINAYO, 1994; DEMO, 1990; MAZZOTI; GEWANSANDSZNAJDER, 1998; SEVERINO, 1996; GIL, 2002).

Conforme Mazzoti; Gewandsznajder (1998), a pesquisa qualitativa não é uma “camisa de força”, um “contrato civil”, mas sim um guia que aponta caminhos para seguir, nos dando orientações. Complementando, encontra-se, em Severino (1996), a importância de alguns adjetivos necessários para o pesquisador(a) que realiza uma pesquisa qualitativa, como: esforço, perseverança, obstinação, empenho, compromisso científico, dedicação, reflexão, leitura e investigação.

Já em relação à opção metodológica, utilizei a pesquisa bibliográfica a partir do estudo e análise de algumas das principais obras de Paulo Freire, buscando estabelecer diálogos entre suas ideias e de outros interlocutores afins no campo da educação, em geral, e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em particular, dando assim forma ao meu percurso de caminhante nesta pesquisa. Também, nesse diálogo de Freire com outros interlocutores, fui me apropriando de alguns conceitos considerados chaves para esta pesquisa, que me ajudaram a compreender quais as contribuições e a atualidade das ideias e proposições epistemológicas de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos, sendo este o objetivo central desta pesquisa.

Conforme Gil (2002), existem algumas vantagens na utilização da pesquisa bibliográfica, as quais justificam a minha escolha por essa metodologia. Uma delas é “o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Ibid., p.45), ou seja, quando o problema de pesquisa é muito disperso no tempo e espaço. A outra vantagem seria que ela é “[...] indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos” (Ibid., p.45). Essas vantagens se relacionam diretamente



com a problemática desta pesquisa, na qual busquei: Investigar quais as contribuições e a atualidade das ideias e proposições epistemológicas Freireanas para a Educação de Jovens e Adultos.

De forma a delimitar os tipos de referenciais teóricos que foram utilizados nesta pesquisa bibliográfica, optou-se por usar, principalmente, livros e artigos (impressos e online) sobre as temáticas centrais: A proposta de alfabetização de adultos de Paulo Freire; Educação de Jovens e Adultos; Intercultura e Formação de professores(as) da EJA. Todos os materiais bibliográficos utilizados foram investigados, buscando a confiabilidade de suas fontes, para não comprometer a qualidade da pesquisa (GIL, 2002).

Dentre todas as etapas identificadas por Gil (2002, p.77), a leitura do material obtido é uma das mais relevantes numa pesquisa bibliográfica. Esta etapa possui diferentes objetivos:

1. Identificar as informações e os dados constantes do material impresso;
2. Estabelecer relações entre as informações e os dados obtidos com o problema proposto;
3. Analisar a consistência das informações e dados apresentados pelos autores.

Além disso, Severino (1996, p.79-80) reforça que “mesmo quando a leitura integral do texto se fizer necessária, ela será feita tendo em vista o aproveitamento direto apenas daqueles elementos que sirvam para articular as ideias do novo raciocínio que se desenvolve”, ou seja, servindo para reforçar, apoiar e justificar as ideias do pesquisador. Nesse sentido, todo material lido foi fichado, este fichamento continha as ideias centrais do autor, assim como suas principais citações acerca da temática pesquisada. Também levei em consideração, durante a leitura e a escrita deste trabalho, o seguinte fragmento Freireano (1992, p.54)

Escrever é tão re-fazer o que esteve sendo pensado nos diferentes momentos de nossa prática, de nossas relações com, é tão re-criar, tão re-dizer o antes dizendo-se no tempo de nossa ação quanto ler seriamente exige de quem o faz, repensar o pensado, re-escrever o escrito e ler também o que antes de ter virado o escrito do autor ou da autora foi uma certa leitura sua.

Nessa perspectiva, para escrever esta dissertação, procurei, inicialmente, investigar a trajetória vivida por Paulo Freire, procurando compreender o início dos seus estudos sobre a temática pesquisada, assim como influências de sua história pessoal em sua trajetória como educador. Posteriormente, procurei mapear, nas principais obras de Paulo Freire, os aspectos que se destacavam acerca da temática pesquisada, buscando explicitar, num primeiro momento, de que forma era desenvolvida a proposta de alfabetização de adultos idealizada por ele, para então poder sinalizar possíveis contribuições das proposições Freireanas para a Educação de Jovens e Adultos no contexto atual da educação brasileira, respondendo, assim, ao problema desta pesquisa. Além disso, busquei desencadear reflexões sobre as contribuições de Paulo Freire e da intercultura para a formação de professores(as), em geral, e da Educação de Jovens e Adultos, em especial.

Enfim, a partir desta pesquisa, com dedicação, leituras e estudo busquei adquirir domínio e habilidades teórico-conceituais para assim alcançar os objetivos e responder ao problema de pesquisa a que me propus nesta dissertação de Mestrado em Educação.

## CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – TEXTOS E CONTEXTOS



Montagem com cartazes de diferentes campanhas Brasileiras de alfabetização de adultos.

Montagem de fotos. Fontes:

MOVA:

<http://grandeponto.blogspot.com/2010/08/8-encontro-nacional-da-rede-mova-brasil.html>

DE PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE APRENDE A LER:

[http://www.institutojosejorgemaciel.org.br/Full/index.php?option=com\\_content&view=article&id=124:dj-  
alma-maranhao&catid=1:latest-news&Itemid=50](http://www.institutojosejorgemaciel.org.br/Full/index.php?option=com_content&view=article&id=124:dj-<br/>alma-maranhao&catid=1:latest-news&Itemid=50)

MOBRAL:

[http://ludy-quadrinhosdisney.blogspot.com/2011/04/uma-viagem-bordo-do-almanaque-disney-  
1\\_23.html](http://ludy-quadrinhosdisney.blogspot.com/2011/04/uma-viagem-bordo-do-almanaque-disney-<br/>1_23.html)

PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO:

[http://www.prefeituraunai.mg.gov.br/areas\\_interativas/noticias/banco\\_noticias\\_final.php?subaction=sh  
owfull&id=1285585957](http://www.prefeituraunai.mg.gov.br/areas_interativas/noticias/banco_noticias_final.php?subaction=sh<br/>owfull&id=1285585957)

## 2.1 Alguns fragmentos da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

*“Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros [...] o direito de dizer a sua palavra.”*

*(FREIRE em A importância do ato de ler, 1989, p.17).*

Busca-se, com essa rápida revisão histórica, contextualizar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), iniciando com o seu surgimento como educação de adultos, passando pela criação e aplicação da proposta Freireana de alfabetização de adultos. Finalizando a revisão, apresenta-se as atuais propostas de alfabetização de adultos e a EJA como modalidade educativa.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade educativa que vem ganhando destaque no campo educacional, tanto nas questões curriculares como na formação dos educadores que nela atuam; mas, para isso, foram necessários longos anos de evolução e retrocessos. Por esse motivo, se iniciará esta dissertação fazendo uma rápida revisão histórica dessa modalidade, buscando sua origem e seu desenvolvimento ao longo da história até a atualidade. Enfatizarei, nessa revisão, o período histórico em que ocorreu a criação da proposta de alfabetização de Paulo Freire, visto que esta é a temática central desta pesquisa.

Ao iniciar a revisão histórica da EJA, encontra-se, em Galvão; Soares (2004) que é melhor falarmos em histórias ou em a história de um objeto determinado, para não errar nos acontecimentos. Segundo estes autores, não se têm muitas fontes históricas, e as poucas que existem se tem pouco acesso.

Através das fontes históricas do período do colonialismo no Brasil (período correspondente aos anos de 1549 a 1759), pode-se encontrar que, de certa maneira, a educação de adultos teve seu início nesse período, pois, de acordo com os registros dessa época, existiam no Brasil padres jesuítas vindos de Portugal, a pedido da corte Portuguesa, para catequizar os índios que aqui se encontravam. Também, conforme os registros, foi descoberto que os índios adultos eram ensinados a ler e a escrever pelos padres jesuítas. Esse processo era compreendido como catequese e nele a cultura da comunidade europeia era imposta aos índios,

ocorrendo, dessa forma, o que pode ser considerado como um processo de aculturação. Não se reconhecia, valorizava ou se respeitava a cultura indígena, porque nesse período a cultura europeia era considerada como aquela que deveria ser predominante no mundo todo. Os índios eram considerados povos não civilizados, sem cultura, e precisavam aprender a “cultura civilizada” dos brancos.

Nesse período, conhecido como colonização, o foco mais intenso da catequização não eram os índios adultos, mas sim as crianças indígenas. Para os padres jesuítas, as crianças indígenas seriam as multiplicadoras da cultura europeia e, ao mesmo tempo, estariam formando uma nova geração, diferente daquela que eles encontraram em nosso país, chamado inicialmente como Ilha de Santa Cruz. Pelos escritos da época, os jesuítas aprenderam no começo a língua utilizada pelos índios, para depois iniciar o processo de catequização, facilitando, desse modo, a comunicação entre ambos.

Nessa época, alguns materiais didáticos, como uma gramática escrita por Anchieta, foram produzidos na língua indígena. Esses auxiliariam os índios na passagem da língua falada para escrita. Como a linguagem tupi-guarani estava sendo muito utilizada entre os padres jesuítas e os índios, em meados de 1727 a corte de Portugal proibiu seu uso no processo educativo, exigindo a utilização exclusiva do português para melhor inseri-los no mundo do trabalho (tentando escravizá-los). No ano de 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil, acontecendo então a Reforma Pombalina, que priorizou as aulas régias e o ensino secundário, deixando um vazio de treze anos sem que se tivesse uma organização educacional propriamente dita no Brasil; se antes a educação era monopólio dos jesuítas, o período pombalino tornou-se sem nenhuma proposta formal de atendimento educacional à população, o que pode ter contribuído para que menos pessoas tivessem acesso ao mundo alfabetizado, ao domínio da lecto-escrita.

Seguindo a revisão histórica da educação de adultos, tem-se que no século XIX muito se discutiu sobre a possibilidade de incluir, no processo de escolarização formal, as pessoas das camadas populares da sociedade. Então, através do ato adicional de 1834, as províncias acabaram se responsabilizando por essa escolarização em nível primário e secundário; criaram-se nesse período as políticas para a Educação de Adultos. Conforme Galvão; Soares (2004), a Educação de Adultos nesse período era concebida como uma missão, pois os seus educadores não recebiam nenhum pagamento para esse trabalho, que era considerado

filantrópico, aparecendo no Brasil por volta do século XIX para que a elite pudesse contribuir para a “regeneração do povo” (p.31).

Durante o século XIX, tínhamos a Educação de Adultos urbana, que, em sua maioria, era ministrada fora do ambiente escolar. Já na segunda metade do século XIX, ainda conforme Galvão; Soares (2004), existiram associações de intelectuais, nas quais, depois do trabalho, à noite, ensinavam as camadas populares, procurando “regenerar” as pessoas dessas camadas. Em Pelotas, no Rio Grande do Sul, foram criadas associações para “iluminar o povo e elevar a cidade no plano intelectual” (p.35).

Até o final do império, o sujeito não alfabetizado era visto como “ignorante e incapaz” (Ibid., p.35). Por esse motivo, a Lei Saraiva, de 1881, impediu que as pessoas analfabetas votassem. Até então, no país, só haviam restrições para votar relacionadas à renda ou condição social, mas não relacionada à escolarização. Este fato se deve à visão social que se tinha do analfabeto, como sendo um ser ignorante, incompetente e dependente, semelhante a uma criança.

A Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879, discutiu a Lei Saraiva como sendo uma possibilidade para a criação do ensino noturno formal, para a alfabetização dos adultos, livres ou libertos, do sexo masculino, com duas horas diárias de duração no verão e três no inverno, com as mesmas matérias do diurno. Além disso, ela previa auxílio a entidades privadas que criassem tais cursos. Essa estava sendo apoiada pelo parecer de 1882, de autoria de Rui Barbosa. Esse parecer, segundo Galvão; Soares (2004), por fazer um exaustivo diagnóstico da realidade educacional brasileira, serviu de base para a proposta da Reforma Leôncio de Carvalho.

Já no que se refere ao período da república, segundo os sensos da época, a maioria da população era analfabeta. Situação vergonhosa se comparada aos países europeus. Por isso, essa situação gerou uma manifestação grande em torno da temática alfabetização. Para isso, uniram-se associações de diversos intelectuais dos diferentes estados do país a fim de pensar possibilidades de ações para alfabetização. Essas tinham total liberdade e autonomia, mas não se tinham “políticas nacionais e centralizadas de educação” (Ibid., p.37). Por esse motivo, cada província ficou responsabilizada por elaborar as suas e com isto se teve uma diversidade de “políticas regionais”.

Nesse período, criou-se a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo, em 1915, no estado do Rio de Janeiro. Fundada pelo Clube Militar, buscava acabar com a

“ignorância”. A Associação Brasileira de Educação, que surgiu a partir da união das associações do país, idealizava a expansão da educação para todo o território nacional. Entendia-se, difundia-se e assumia-se a necessidade da elite “regenerar” as classes populares, tendo assim uma visão redentora da educação de adultos no país.

Desse modo, surgiram, em todo o Brasil, práticas para erradicar o analfabetismo, tendo como preocupação central associar a alfabetização a uma formação moral, porque nessa época a falta dessa formação era vista como perigosa, sua ausência poderia estar ligada a anarquia social. Em relação a isto, encontra-se, nos escritos de Galvão; Soares (2004), que a alfabetização de todos os sujeitos até o momento considerados “ignorantes e incultos”, que se contentavam com as ocupações inferiores, causaria a busca por outras coisas e situações, assim como poderiam almejar trabalhar em cargos públicos, fato esse que assustava e preocupava os sujeitos mais escolarizados da sociedade.

Ainda nesse período, tinha-se a concepção do analfabeto como alguém ignorante, incapaz, improdutivo, viciado e servil. Desse modo, necessitava da ajuda dos intelectuais, da elite, para, somente assim, conseguir sair dessa condição lamentável em que se encontrava. Por esse motivo, segundo Galvão; Soares (2004, p. 39), buscava-se a formação moral para que ela transformasse os analfabetos “em alguém produtivo, livre dos vícios”.

Continuando a revisão histórica sobre a educação de adultos, por volta da década de 30 do século XX, foi criado o exame supletivo. Este foi organizado por Paschoal Lemme durante a gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Instrução Pública do Distrito Federal, onde atualmente se localiza o estado do Rio de Janeiro.

Já no ano de 1937, tivemos o golpe do Estado, que implantou o Estado Novo, onde os tenentistas lutavam contra os constitucionalistas. Conforme a autora Romanelli (1996, p.190), “as ideologias conflitantes, como tantas vezes foi assinalado, provinham de correntes conservadoras e correntes progressistas, aquelas favoráveis à manutenção da educação, como privilégio de classe, e estas, a favor da democratização do ensino”. Durante o Estado Novo, existiram poucas iniciativas na educação de adultos; eram tímidas as iniciativas oficiais de promoção da alfabetização de adultos, pois o foco dessa época não eram as camadas populares.

No ano de 1947, foi lançada a Campanha Nacional, visando a alfabetização da população brasileira. Essa aconteceu em grande parte dos municípios “atrasados” do país. Criou-se, para isso, uma infraestrutura, além de material didático e o Primeiro Guia de Leitura, que continha palavras chaves, baseadas no método silábico, pequenas frases e textos sobre: moral, higiene, técnicas de trabalho entre outras temáticas.

A Campanha tinha sua duração dividida em estágios. Para a alfabetização, seriam precisos três estágios. Primeiro, duas etapas de sete meses cada. Depois os educandos, como eram adultos, poderiam fazer cursos de capacitação e desenvolvimento comunitário. Para se engajar na Campanha, fizeram-se vários apelos para trabalhos voluntários. Como não se tinha material de apoio ou experiência na alfabetização de adultos, a metodologia utilizada tinha muitas características da alfabetização infantil; ou seja, infantilizava-se os adultos durante o processo de alfabetização. Assim, novamente se comparava o adulto analfabeto a uma criança, o que significa dizer que, por exemplo, ele era ignorante, incapaz, de pouca inteligência....

No final do ano de 1950, surgiu, em Pernambuco, região do nordeste do Brasil, um grupo coordenado por Paulo Freire. Este grupo criticou a Campanha de Alfabetização que estava sendo desenvolvida no país e, juntamente com seu coordenador, alegava que deveria ser organizado um curso para a capacitação dos profissionais que iam trabalhar com a alfabetização de adultos. Nesses, os profissionais aprenderiam a importância de certas metodologias e aspectos fundamentais para o trabalho com adultos. Por exemplo, a compreensão e a valorização da realidade dos educandos, sendo este o ponto de partida para o processo de alfabetização. Logo, seria necessária a adequação do material de apoio, não podendo mais ser a simples transposição dos materiais utilizados pelas crianças.

Nessa nova visão de alfabetização de adultos, os educandos eram vistos como seres produtores de cultura e saber. Segundo este grupo, a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Nesse sentido, novas campanhas foram surgindo como a Campanha Nacional de Educação Rural (1950) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958).

No período de 1958 a 1964, a educação de adultos era desenvolvida por meio dos Centros Populares de Cultura, articulados com a reforma da sociedade a partir



das bases, defendida pelo governo popular de João Goulart. Tem-se, como exemplo de Centros de Cultura, o “Movimento de Educação de Base (MEB)”, “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, da Prefeitura de Natal, e o “Movimento da Cultura Popular (MCP)”. Esses Centros surgiram por todo o país, mas se centram no nordeste brasileiro, porque o idealizador dos mesmos, Paulo Freire, residia por lá.

Também nesse período, estava em desenvolvimento no país o populismo<sup>2</sup>. Por esse motivo, a alfabetização de adultos era vista como instrumento para a ação política. Havia nessa época um número muito significativo de analfabetos, conforme os dados encontrados no site do IBGE. Em 1940 cerca de 54,50% das pessoas (de 15 anos ou mais de idade) eram analfabetas. Já em 1950 eram 50,30% e no ano de 1960 cerca de 39,50% das pessoas. Devido às mudanças que estavam ocorrendo no país, precisava-se alfabetizar (mecanicamente) o maior número de pessoas possível para atender às demandas do mercado.

Segundo Romanelli (1996), nessa época, a industrialização era a maneira de desenvolver o país. Então, logo a educação passou a ter um papel importante na padronização da mão-de-obra, a qual era composta por um contingente de pessoas do campo e de despreparados para o trabalho na indústria. A autora ainda traz que a educação precisava adequar-se às exigências da modernização econômica, enquanto estratégia de aperfeiçoamento de recursos humanos necessários à implementação do projeto desenvolvimentista.

Outro acontecimento significativo que ocorreu até a ditadura militar, em 1985, envolvendo diretamente os analfabetos foi a proibição do direito de voto no Brasil. Um dos motivos que explicava esse condicionamento era o de que se esperava que os mesmos buscassem por conta própria o curso de primeiras letras. Esse direito só lhes foi permitido com a promulgação da Emenda Constitucional nº 25, de 15 de maio de 1985, regulamentada pela Lei 7.332, de 1º de junho de 1985. Hoje, de acordo com o artigo 14 da Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988, o alistamento eleitoral e o voto são facultativos para os cidadãos analfabetos. Assim, somente com o fim da ditadura militar, o analfabeto conquistou o direito de votar, que é um dos símbolos do efetivo exercício da cidadania.

---

<sup>2</sup> Populismo: Doutrina literária e artística que rege contra as expressões burguesas e mundanas e busca seus temas na vida e sentimento das classes populares. A doutrina dos partidos políticos chamados de populistas. Fonte: <http://www.dicionariodoaurelio.com/Populismo>.

Um fato que pode ter contribuído para devolver o direito ao voto aos analfabetos, pode ter sido a implantação dos Círculos de Cultura para a alfabetização de adultos, em 1962, por Paulo Freire, pois ele transformou a concepção de analfabeto que existia no país. Só para lembrar, antes dele, eles eram concebidos, na visão ingênua,

ora como uma “erva daninha”- daí a expressão corrente “erradicação do analfabetismo”-, ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” e cujos índices estampados nas estatísticas dos organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também nesta visão ingênua e astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo, de sua “pouca inteligência”, de sua proverbial preguiça (FREIRE, 2001, p. 15).

Somente depois dessa visão diferenciada, na qual “ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra. Em certas circunstâncias, ‘o analfabeto é o homem que não necessita ler’, em outras, é aquele ou aquela a quem foi negado o direito de ler” (FREIRE, 2001, p.15). Complementando esta diferenciada concepção Freireana, tem-se, nos escritos de Gadotti; Romão (2005, p.32), que “o analfabetismo não é uma doença ou “erva daninha”, como se costumava dizer entre nós. É a negação de um direito ao lado da negação de outros. O analfabetismo não é uma questão pedagógica, mas uma questão essencialmente política”. A partir dessas concepções pode se perceber, claramente, que, para Freire, o analfabetismo não era visto como causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta, a qual negava direitos essenciais aos sujeitos, impedindo-os de *dizer a sua palavra* e ser mais.

Por esse motivo, conforme os escritos de Brandão (2001), Freire andava sempre aprendendo e querendo mais e mais, idealizando um jeito de as pessoas se alfabetizarem em todo o país, porém de uma maneira diferente daquela que eles aprendiam até então, ou seja, ele não queria utilizar as cartas do ABC, visto que, com estas, tinha-se “[...] a professora séria, repetindo letras, falando e escrevendo no quadro-negro com a mesma cartilha aberta nas mãos: A-E-I-O-U..., BA, BE, BI, BO, BU, e os educandos repetindo com ela. Repetiam falando feito máquina. Repetiam escrevendo cada um no seu caderno” (p.54). Não era essa a proposta que Freire idealizava, e sim uma forma diferenciada de alfabetização, na

qual não se aprendia de forma mecânica. Nesse sentido, encontra-se em seus escritos acerca do uso da cartilha do ABC, que

as cartilhas, por mais que procurem evitar, terminam por doar ao analfabeto palavras e sentenças que, realmente, devem resultar do seu esforço criador. O fundamental na alfabetização em uma língua silábica como a nossa é levar o homem a apreender criticamente o seu mecanismo de formação vocabular, para que faça, ele mesmo, o jogo criador de combinações (FREIRE, 1983, NOTA DE RODAPÉ, p.111).

Percebe-se nessa citação que Freire salientava a importância de partir da realidade do educando e, nessa, buscar as palavras chaves, chamadas de *palavras geradoras*, as quais desencadeiam um processo de problematização dessa realidade, assim como as formas para a sua transformação. Como forma de salientar a importância de Freire para a Educação de Adultos, encontra-se, nos escritos de Galvão; Soares (2004), que depois da realização das experiências Freireanas de alfabetização de adultos, surgiram, no interior dos diversos movimentos, a produção de vários materiais didáticos inspirados em sua proposta.

Durante esse período, no ano de 1958, aconteceu o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, que contou com a participação de Freire. Nesse, surgiu a ideia de um programa permanente para o enfrentamento do problema da alfabetização, que acabou gerando o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, coordenado por Paulo Freire, juntamente com o Ministério da Educação. Esse Plano compreendia o analfabetismo a partir de suas causas e utilizava como “metodologia” de alfabetização a idealizada por Freire. Porém, ele foi extinto durante o golpe militar de 1964 através do decreto 53.886 de 1964, depois de apenas um ano de funcionamento. Assim, muitos dos seus participantes foram exilados, Paulo Freire foi um deles. Sobre esse assunto o próprio Freire nos descreve, muito bem, o que aconteceu com ele nesse período, e os seus sentimentos em relação a isso

O golpe de Estado de 1964 não só deteve o esforço que fazia no campo da educação de adultos e da cultura popular, como também me levou à prisão por cerca de 70 dias. Fui submetido, durante quatro dias, a interrogatórios que continuaram depois do IPM do Rio de Janeiro. Livrei-me, procurando refugio na Embaixada da Bolívia em setembro. Na maioria dos interrogatórios a que fui submetido, o que se queria provar - além de minha “ignorância absoluta” era o perigo que eu representava. Fui considerado “subversivo internacional”, como um “traidor de Cristo e do povo brasileiro”. Um dos juízes perguntou-me: “Você nega que seu método é semelhante ao de Stalin, Hitler, Perón e Mussolini? Você nega que com

seu pretense método você quer mesmo é bolchevizar o país?" (In: BARRETO, 1998, p.30).

Posteriormente a esses acontecimentos, segundo Gadotti (2004), Freire se exilou, pois não tinha, segundo ele, vocação para ser herói e queria continuar vivo. Então o exílio acabou sendo a melhor maneira de resolver sua situação. Freire foi acolhido pela Bolívia, porém não se adaptou a altitude e, além disso, vinte dias após sua entrada no país, aconteceu o golpe de estado, o que tornou sua estadia inviável.

Desse modo, Freire foi obrigado a se exiliar em outro país, foi então para o Chile. Lá trabalhou com Jacques Chochol; ajudou na criação do Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária; trabalhou na reformulação do Plano de Educação em massa; como professor na Universidade de Santiago; com a alfabetização de camponeses adultos, além de ser do Consulado especial da UNESCO.

Depois de 4 anos, Freire resolveu mudar para outro país, seu trabalho no Chile teve continuidade através de sua equipe. Entre os diversos convites recebidos, optou por morar nos EUA, onde trabalhou como professor da Universidade de Harvard por 6 meses. Após esse período, em 1970, foi para Genebra ser consultor do Conselho Mundial das Igrejas. E, juntamente com um grupo de brasileiros, criou o IDAC (Instituto de Ação Cultural), que se fundamentava na conscientização para revolucionar a educação e a sociedade. Freire fez esta escolha porque, segundo ele

Preferi ir para o Conselho, em Genebra, porque o problema de ser professor para mim não se coloca. Eu me acho professor mesmo numa esquina de rua. Eu não preciso do contexto da Universidade para ser um educador. Não é o título que a Universidade vai me dar que me interessa, mas a possibilidade de trabalho [...]. Eu temia, ao deixar a América Latina, perder o contato com a realidade concreta e começar a me meter dentro de bibliotecas e a operar sobre livros, o que não me satisfaria (In: Barreto, 1998, p.37).

Nessa fala, percebe-se, claramente, a preocupação de Freire em participar ativamente do trabalho e não ficar restrito a uma biblioteca operando livros, pois isso não lhe contentaria. Por volta de 1975, Freire e sua equipe do IDAC foram trabalhar na África, em Guiné-Bissau para auxiliar no Programa Nacional de Alfabetização. Entre 1975 e 1978, Freire trabalhou em São Tomé e Príncipe como educador militante, desenvolvendo esse Programa.

Na década de 70, Freire recebeu muitas homenagens em reconhecimento ao seu trabalho, como por exemplo, de doutor *Honoris Causa* da Universidade de Genebra e da Universidade de Michigan. Além disso, ele também trabalhou nos seguintes países: Austrália, Angola, Nicarágua, Ilhas Fiji, Índia, Tanzânia entre outros. Somente em 1980, Freire e sua família conseguem retornar ao Brasil, com o fim do golpe militar. Ao voltar, ele desabafou: “Terminava, de fato, amadurecido, disposto a reaprender o Brasil. Voltava jovem, apesar da aparência, da barba branca e da escassez dos cabelos” (In: BARRETO, 1998, p.41). Nessa fala, percebe-se que Freire reconheceu seu aprendizado durante o exílio, pois, nesse período, ele escreveu vários dos seus livros, os quais abordavam suas experiências nos diferentes países em que trabalhou.

Durante o exílio de Freire, tivemos alguns acontecimentos relacionados a educação de adultos no Brasil. Em 1963 encerraram-se as Campanhas Nacionais de Alfabetização, que tiveram início no ano de 1947, e o governo militar, que assumiu então o governo do país, investiu nas Cruzadas do ABC (Ação Básica Cristã).

Depois, em 1967, conforme Galvão; Soares (2004), é criado o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Esse Movimento só foi instalado em 1970, reeditando as antigas Campanhas de Alfabetização já extintas, tendo em vista que nesse período “a alfabetização se restringe, em muitos casos, a um exercício de aprender a desenhar o nome” (Ibid., p.45). Esse Movimento atuava como sendo um aparelho ideológico do estado, seguindo os interesses políticos da época. O que defendiam os idealizadores do MOBREAL era auxiliar na promoção do povo brasileiro, procurando então motivar, preparar e qualificar mão-de-obra para o desenvolvimento econômico do país.

Este Movimento tinha como slogan “Você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável, eu sinto sede de saber” (Ibid., p.45). Devido ao slogan, percebe-se que não se tinha muita preocupação com a formação dos profissionais que iriam trabalhar na alfabetização dos adultos.

Logo, qualquer pessoa alfabetizada, mesmo sem experiência, poderia alfabetizar outra. Além disso, nota-se a ideologia implícita nesse Movimento, passando a ideia de que o analfabeto seria um ser ignorante, incapaz, ..., ou seja, um ser sem conhecimento, sem o “*saber da experiência feito*” (FREIRE, 1992). Podendo assim ser facilmente moldado a maneira do alfabetizador.

Quanto à metodologia deste Movimento, pode-se dizer que eles “distorceram” a proposta de Paulo Freire. Partiam da realidade, tiravam as palavras geradoras para usá-las no método silábico. As semelhanças eram superficiais, visto que o conteúdo crítico e a problematização não existiam. O material didático era padronizado e usado em todo o país.

Com o processo da redemocratização e a nova república, em 1985, esse Movimento foi extinto. No fim do seu funcionamento, por ter envolvido muito dinheiro (firmando convênios com estados, municípios e entidades privadas, tendo como fontes de recursos 6,75% da renda líquida da Loteria Esportiva e 1% do imposto de renda das pessoas jurídicas, dispondo em 1971 de 67 milhões de cruzeiros) e ter obtido resultados insatisfatórios, instaurou-se uma CPI. Além disso, existe uma crítica a esse Movimento, pois o mesmo não permitia “a continuidade dos estudos, muitos adultos que se alfabetizaram através dele “desaprenderam” a ler e escrever” (GALVÃO; SOARES, 2004, p.46), ou seja, como não podiam dar continuidade aos estudos, alguns adultos alfabetizados por esse movimento, com o passar do tempo, ‘esqueciam’ o que haviam aprendido; isso demonstra a baixa relevância da metodologia utilizada pelo mesmo.

Em paralelo ao MOBREAL, outras Campanhas surgiram independentes do governo, como, por exemplo, no interior da sociedade civil, igrejas, associações e sindicatos. Uma dessas campanhas foi a desenvolvida na Baixada Fluminense, a qual utilizou os recursos do MOBREAL para ir além do esperado, retomando o sentido crítico e problematizador da alfabetização. Com isso, percebe-se que a educação de adultos não integrava a estrutura de ensino, constituindo-se em ações episódicas e paralelas (ROMÃO; GADOTTI, 2007).

Com o fim do MOBREAL, cria-se em 1985 a Fundação Educar através do Decreto nº 91.980 de 25 de novembro de 1985, ela era mais democrática, mas sem os mesmos recursos. Essa exercia a função de supervisionar e acompanhar os programas financiados pelo Governo Federal. Durou até 1990, pois Collor a extinguiu e não criou outra para substituí-la. Novamente, quase no final do século XX, “[...] o governo federal ausenta-se como articulador nacional e indireto de uma política da alfabetização de jovens e adultos no Brasil (GALVÃO; SOARES, 2004, p.47).

Já em 1988, é sancionada a Constituição Federal de 1988. Nela consta a educação como direito de todos. Como o Governo Federal não atendia à demanda

da educação de adultos, essa finalidade coube aos municípios. Muitas experiências nesse sentido foram realizadas em universidades, associações, movimentos e organizações.

No ano de 1989, foi criado o MOVA (Movimento de Alfabetização) no estado de São Paulo, porém ele somente inicia em 1990. Este movimento procurou envolver o poder público e a sociedade. Tinha um olhar diferenciado sobre o analfabeto, compreendendo-o como sujeito participante do processo, suas propostas de alfabetização eram voltadas para o contexto sociocultural dos educandos. Dentro deste Movimento, concebia-se a alfabetização conforme a seguinte descrição

a alfabetização é um trabalho de alargamento enorme dos horizontes de leitura da vida e do mundo, através do acesso não apenas a um novo código de significações através das palavras, mas também das formas e estilos de pensamento que tal acesso possibilita. E que tal acesso desafia de uma maneira inevitável (BRANDÃO, 2001, p.39-40).

Pode-se perceber, claramente, que, nesta concepção utilizada pelo MOVA, estão presentes alguns princípios Freireanos. Isso acontece porque Freire foi um dos fundadores desse Movimento, que surgiu em São Paulo. Com o passar do tempo, o MOVA se multiplicou por todo o Brasil como marca das administrações populares que tinham o ideário da educação popular como princípio de atuação. Complementando, Brandão (2001) nos escreve que o MOVA buscava contribuir para que os educandos ajustados e produtivos das pedagogias tradicionais se transformassem em educandos conscientes, leitores críticos de textos e contextos; além de participarem da realidade social como produtores da criação de seus próprios mundos.

Somente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996 (LDB nº 9394/96), surge a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com políticas públicas específicas para a modalidade em âmbito nacional. Como modalidade se compreende *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Essa conquista se deve, em muito, ao movimento idealizado por Freire em 1962. Com a sua transformação em modalidade, a educação vai além no que se refere ao grau de escolaridade, abrangendo não só a alfabetização, mas também o ensino médio e atualmente o ensino técnico. Assim, os jovens e adultos poderiam avançar nos seus estudos,

sendo incluídos, não apenas no processo de aquisição da leitura e da escrita, mas também na política e na sociedade, exercendo de fato sua cidadania.

Depois de 10 anos da criação da Fundação Educar, em 1996, é que o Governo Federal criou o Programa Alfabetização Solidária, na cidade de Natal, no Rio Grande do Norte, durante um evento nacional sobre a EJA. Este Programa teria duração por volta de 6 meses, sendo 1 mês destinado à preparação do profissional alfabetizador, e os outros 5 meses para a alfabetização. Além disso, trazia elementos já superados por pesquisadores sobre a modalidade (EJA). Seu financiamento era através da ação conjunta de governos, municípios, universidades e empresas.

Estava previsto nesse Programa que as universidades da região sul e sudeste do País iriam supervisionar o programa nas regiões norte e nordeste e o mesmo aconteceria ao contrário, ou seja, as universidades do norte e nordeste deveriam supervisionar o programa nas regiões sul e sudeste. O que certamente não funcionou como o esperado, sendo então alvo de muitas críticas, assim como o curto tempo destinado à alfabetização, que era de apenas 6 meses.

Conforme programas e movimentos apresentados anteriormente, constatou-se que, para uma alfabetização de adulto ser eficaz, seria necessário mais tempo, sob pena de ocorrer apenas a memorização passageira das letras e da leitura, como no caso do extinto MOBREAL.

Em relação às políticas públicas voltadas para a EJA na atualidade, cito como exemplo o Parecer 11/2000, de Carlos R. Cury, esse tem como principal objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Esse, entre outras disposições, apresenta as três funções dessa modalidade: reparadora, equalizadora e permanente ou qualificadora. De forma breve, farei um resumo do que significa cada uma delas:

A *função reparadora* surge como uma possibilidade de restaurar o direito negado de uma escola de qualidade com reconhecimento de igualdade entre os seres humanos. Segundo o parecer, a função reparadora da EJA representa:

Uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e da leitura como bens sociais na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado desse acesso, é de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. Esta observação faz



lembrar que a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou “vacionado” apenas para tarefas e funções “desqualificadas” nos segmentos do mercado (BRASIL, Parecer 11/2000, p.5).

No entanto, acabar com a discriminação não é tarefa exclusiva da escola, pois, embora que a educação tenha um papel imprescindível nos sistemas sociais, não é a única em busca de uma sociedade mais justa e humana. A educação escolar deve possibilitar um espaço democrático de conhecimento para construir uma sociedade menos desigual, a conquista da racionalidade permite o desenvolvimento de uma postura crítica, consciente, ajudando na eliminação da discriminação e conquista da liberdade.

A *função equalizadora* representa igualdade de oportunidades para todos. A EJA não deve ser entendida como um processo inicial de alfabetização, ela busca ir mais além, quer formar e incentivar cidadãos conscientes e leitores, não só de livros, mas das múltiplas linguagens visuais, juntamente com a dimensão do trabalho e do exercício da cidadania.

O educando adulto, em especial, possui uma bagagem de saberes e de experiências, tanto de vida como em relação ao seu trabalho, ou seja, uma bagagem de mundo. A esses sujeitos deve-se oportunizar o desenvolvimento de habilidades e potencial adquiridos na educação extraescolar e na própria vida, possibilitando nível técnico e profissional mais qualificado.

Por *função qualificadora ou permanente*, entende-se o ato de manter-se sempre atualizado, conquistando novos saberes a cada dia, por toda a vida. A aprendizagem não está ligada a um período particular, em qualquer época é possível desenvolver conhecimentos e habilidades que transcende os aspectos formais da escolarização. Segundo o parecer 11/2000, a função qualificadora “é também um apelo para as instituições de ensino e pesquisa no sentido da produção adequada de material didático que seja permanente enquanto processo, mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso de e no acesso a meios eletrônicos da comunicação” (BRASIL, Parecer 11/2000, p.12).

Nessa perspectiva, faz-se necessário na atualidade um novo conceito de sujeito adulto não analfabetizado, diferenciado daquele que tínhamos antigamente, o qual era comparado a uma criança, um ser ignorante, incapaz e ingênuo, pois, na verdade,

Chamar um homem ou uma mulher de alfabetizando(a), é muito diferente de chamá-lo(a) de analfabeto(a). A razão é simples: é uma questão de respeito; é uma questão de liberdade; é uma forma de reconhecer que este homem, ou que esta mulher, são capazes de aprender qualquer coisa, desde que lhes deem a oportunidade para que isto aconteça (BARCELOS, 2010, p. 21)

Essa citação vai ao encontro da proposta Freireana para a alfabetização de adultos, na qual Freire oportunizava a aprendizagem da lecto-escrita aos adultos. Além disso, não os considerava como analfabetos, mas alfabetizandos ou não alfabetizados, compreendendo-os como seres capazes de aprender o que lhes for ensinado, valorizando assim os seus saberes e sua cultura, pois alfabetizar é mais que manipular mecanicamente letras e palavras (ditas e escritas por outros); é aprender a “ler” e “escrever”, com as suas palavras, a vida e realidade em que os homens e mulheres alfabetizandos(as) estão inseridos(as), para irem construindo a sua autonomia e tomarem na mão a própria história, como sujeitos conscientes, autônomos e cidadãos.

Nesse sentido, segundo Galvão; Soares (2004), a alfabetização de adultos pode ter diversos significados. Para um grupo inserido no meio escrito, ler e escrever se tornam imprescindíveis, prioridade no trabalho e até mesmo lazer. Já nas tribos e regiões rurais mais isoladas, onde não se tem muito material impresso, esta preocupação com a leitura e a escrita não existe (muito embora esta situação se torne cada vez mais rara em nosso país). Além dessa diferença de significados, a alfabetização de adultos apresenta outra diferença, bastante significativa, porque “um agrupamento de adultos é caracterizado por uma grande heterogeneidade. São pessoas com experiências e bagagens distintas provindas das vivências no campo familiar, social e no mundo do trabalho” (Ibid., p. 53). Este fragmento reforça o que Freire já salientava em sua proposta de alfabetização, quando se referia aos *saberes de experiência* feitos trazidos pelos alfabetizandos.

Atualmente, desde 2003, o governo federal desenvolve o Programa Brasil Alfabetizado; o público alvo são jovens, adultos e idosos. Sua prioridade agora é no desenvolvimento de parcerias, que são mais duradouras e flexíveis. Este programa garante a continuidade dos estudos aos seus participantes e tem ligação direta com o Ministério da Educação e da Cultura. Segundo o site do Ministério da Educação, “o Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou

superior a 25%”. Sendo que, a maior parte desses municípios ficam na região norte do país, logo, isso significa que nesse local se concentra o maior número de analfabetos.

A partir dessa rápida revisão histórica, foi possível perceber o “crescimento” que a EJA teve no cenário educacional brasileiro, passando de educação de adultos para, na atualidade, educação de jovens e adultos (EJA). Além disso, este capítulo colabora com o seguinte, que apresenta a proposta de alfabetização de adultos idealizada por Paulo Freire de forma mais aprofundada, pois, a partir dessa revisão, o leitor poderá, com mais facilidade, contextualizar historicamente esta proposta Freireana.



## CAPÍTULO 3: PAULO FREIRE E A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS



**Paulo Freire num Círculo de Cultura de Angicos, 1963.**

(Fonte: [http://ejanarede.2u.blog.br/files/2009/09/paulo\\_71\\_2.jpg](http://ejanarede.2u.blog.br/files/2009/09/paulo_71_2.jpg))

### 3.1 Paulo Freire e sua caminhada...

*“Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós [...].”*

*(FREIRE em Pedagogia da Esperança, 1992, p.32-33).*

Paulo Freire foi uma criança que nasceu e cresceu em um contexto social pouco privilegiado. Resquícios da realidade vivenciada por Freire exerceram influência sobre sua pedagogia comprometida com os oprimidos. Para Freire, a qualidade fundamental para um bom educador era o gosto que esse deveria ter pela vida, afirmando sempre que a vida é que aguça a nossa curiosidade e nos leva ao conhecimento.

Esse homem e educador, durante toda sua trajetória, sempre esteve preocupado e engajado com questões sociais. Prova disso são suas inúmeras contribuições para a educação de jovens e adultos, assim como para as demais modalidades de ensino e suas reflexões no campo político-educacional no Brasil e no mundo.

Conforme os escritos de Paulo Freire, todos devem ter o direito de *dizer a sua palavra*, de contar a sua história, a sua realidade e a sua cultura. Assim como eu, autora desta pesquisa, fiz no capítulo 1, subcapítulo 1.1, no qual relatei, brevemente, a minha vida escolar e acadêmica. Por isso, apresento-lhes agora um pouco da vida desse grande Educador. Não me proponho aqui fazer uma biografia do autor, mas sim trazer alguns aspectos que marcaram fortemente sua trajetória no que se refere a sua caminhada na educação de adultos.

Paulo Reglus Neves Freire era filho de Joaquim Temístocles Freire e de Edeltrudes Neves Freire, conhecido no Brasil e no exterior apenas como Paulo Freire. Nasceu em Recife, Pernambuco, em 19 de setembro de 1921.

Foi com seus pais que Freire aprendeu o diálogo, o qual procurou manter com o mundo, com os homens. Além disso, aprendeu a respeitar as pessoas e que as mãos não serviam para machucar, mas para ensinar a fazer coisas.

Com a crise de 1929, sua família se mudou para Jaboatão, uma cidade próxima a Recife, onde parecia ser mais fácil sobreviver. Mesmo assim, teve uma infância com muitas dificuldades e restrições econômicas. Foi nessa cidade que Freire perdeu seu pai. Essa trama de acontecimentos lhe possibilitou experienciar diversos sentimentos como: dor, perda, sofrimento, fome... mas também, prazer, amor, crescimento e aprendizagens.

Sua alfabetização se deu ainda quando criança pequena, orientada por sua mãe, escrevendo palavras do seu mundo com gravetos à sombra de mangueiras no chão do quintal onde nasceu, na estrada do Encanamento, 724, no Bairro da Casa Amarela.

Aos 10 anos, pensava que no mundo muitas coisas não andavam bem, e mesmo ainda criança, questionava-se sobre o que poderia fazer para ajudar os homens.

Com muita dificuldade, fez o exame de admissão ao ginásio aos 15 anos. Com 20, no curso pré-jurídico, já lera os “Serões Gramaticais” de Carneiro Ribeiro, a “Réplica” e a “Tréplica” de Rui Barbosa. E, assim, começava a introduzir em seus estudos a Filosofia, a Psicologia da linguagem, enquanto se tornava professor de português do ginásio no colégio Osvaldo Cruz, onde havia estudado. Dessa forma, satisfazia seu gosto pelo estudo da língua e ao mesmo tempo ajudava financeiramente seus irmãos.

Atendendo a vocação de ser pai de família, Freire casou-se aos 23 anos, em 1944, com Elza Maia Costa Oliveira. Desse casamento, nasceram cinco filhos: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim e Lutgardes.

Ela era professora primária, depois se tornou diretora de uma escola. Com Elza e seus filhos, Freire prosseguiu o diálogo que tinha aprendido com seus pais e também pôde aprender muito com ela, como a: coragem, compreensão, capacidade de amar e a ajuda que nunca lhe foi negada. A partir de seu casamento, passou a se dedicar mais aos problemas educacionais do país.

Formado em direito, abandonou a profissão em sua primeira causa: uma dívida. Passou, então, a trabalhar como diretor do Departamento de Educação e de Cultura do SESI, em Pernambuco. Nesse trabalho Freire pôde continuar seu diálogo

com o povo. Depois, de 1946 a 1954, assumiu a Superintendência, onde realizou as suas primeiras experiências com a alfabetização de adultos, as quais o conduziram, em 1961, à elaboração de sua diferenciada proposta de alfabetização de adultos. Esta foi colocada em prática pelo movimento de Cultura Popular do Recife, cujo um dos fundadores foi Paulo Freire. Este movimento, mais tarde, teve continuidade no Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife e coube a Freire ser seu primeiro diretor. Foi a partir dessa experiência que Freire iniciou sua caminhada na educação de adultos/trabalhadores, não conseguindo ficar inerte frente aos problemas que afetavam a educação, mais especificamente, a alfabetização no País; entendia a alfabetização como um processo político-pedagógico enraizado na realidade de cada alfabetizando como “leitura do mundo e leitura da palavra”.

Enfim, sua trajetória de vida lhe trouxe ricas vivências e experiências que marcaram fortemente sua caminhada como homem e educador. Até que, no dia 2 de maio de 1997, com 75 anos, em São Paulo, Paulo Freire foi vítima de um infarto agudo do miocárdio e acabou falecendo.

Deixo como sugestão aos leitores que quiserem saber mais sobre a vida desse grande Educador a indicação do texto: **Paulo Freire por Si Mesmo**<sup>3</sup>, o qual é uma autobiografia de Freire e compõe uma de suas obras.

### 3.2 A caminhada de Paulo Freire na alfabetização de adultos

*“Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz”.*

*(FREIRE em A importância do ato de ler, 1989, p.11)*

As primeiras experiências<sup>4</sup> de Paulo Freire com alfabetização de adultos

---

<sup>3</sup>O referido texto é uma autobiografia de Paulo Freire, que se encontra disponível na obra: **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintral. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980, p. 13-16.

<sup>4</sup> Compreende-se experiência, neste trabalho dissertativo, conforme os escritos de Larossa (2002). Para o autor, experiência é “aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação (p.25-26).



iniciaram em 1961, enquanto trabalhava na superintendência do Departamento de Educação e de Cultura (SESI) em Pernambuco. As mesmas originaram a criação de uma proposta de alfabetização diferenciada para adultos, que foi colocada em prática pelo Movimento de Cultura Popular do Recife, que desenvolvia as atividades de alfabetização por meio dos Círculos de Cultura. Esta proposta político-pedagógica foi idealizada por Freire e ocorreu por volta de 1962.

Conforme os escritos de Gadotti (2004) e Freire (1980), o movimento de educação popular aconteceu na região Nordeste do país, onde se encontravam então, mais de 15 milhões de pessoas analfabetas.

Sua primeira experiência de alfabetização de adultos, realizada em Angicos, conseguiu alfabetizar cerca de 300 pessoas no período de 45 dias. Por esse resultado bastante significativo, resolveu-se expandir a proposta para o restante do país. Por isso, foram criados cursos de capacitação na maioria das capitais do Brasil para os professores interessados. Estava prevista a criação de mais de 20.000 Círculos de Cultura, que tinham a capacidade de alfabetizar mais de 2 milhões de pessoas; em cada Círculo, estudariam cerca de 30 educandos durante 2 meses.

De acordo com Freire (1983, p.103), os Círculos de Cultura substituíam a sala de aula tradicional. Em vez de aulas expositivas, o diálogo. No lugar do professor orador, o professor coordenador de debates e animador cultural. Os alunos eram vistos como participantes ativos do grupo, sendo desafiados a *dizer a sua palavra*. Em vez de conteúdos idealizados e distantes da realidade, buscava-se problematizar a palavra que vinha do povo, isso significava problematizar a temática a ela referida, “o que envolve necessariamente a análise da realidade, que se vai desvelando com a superação do conhecimento puramente sensível dos fatos pela razão de ser dos mesmos” (FREIRE, 2001, p.21). Desse modo, no lugar de treinar pessoas para se adaptarem, formavam-se agentes sociais de mudança pelo diálogo problematizador e reflexivo que levava à conscientização.

Ainda sobre a proposta de alfabetização Freireana, encontra-se em Beisiegel (1982, p.19 apud RAMEH, 2005, p.12) uma passagem de uma entrevista de Paulo Freire, onde ele diz que

[...] não sou, como muita gente pensa, um especialista na alfabetização de adultos. Desde o início de meus trabalhos eu procurava alguma coisa além de um método mecânico que permitisse ensinar rapidamente a escrita e a leitura. É certo que o método devia possibilitar ao analfabeto aprender os

mecanismos de sua própria língua. Mas, simultaneamente, esse método devia lhe possibilitar a compreensão de seu papel no mundo e de sua inserção na história.

A partir desse fragmento, pode-se perceber que, desde o início, Freire se preocupou em criar uma proposta de alfabetização que não fosse mecânica; que além de alfabetizar, possibilitasse algo a mais aos educandos, nesse caso se compreendendo como sujeito no e com o mundo em que vive, inserindo-se nesse como sujeito e não como mero objeto.

Por isso, nos Círculos de Cultura se denunciava a dominação das massas e afirmava-se o poder de criação de todos os seres humanos. Portanto, antes da leitura da palavra, procurava-se desenvolver processos reflexivos por meio do diálogo problematizador, fazendo com que os alfabetizandos tomassem consciência de sua condição de dominados e explorados, mas que poderiam *ser mais*, construtores e autores de sua história. Desse modo, o objetivo de Freire com a alfabetização de adultos ultrapassava a mera codificação/decodificação das palavras, procurava problematizar a realidade dos educandos, fazendo com que estes se sentissem capazes de transformá-la, ou seja, fossem capazes de (re)escrever sua história de vida.

Nesse sentido, o processo de alfabetização proposto por Freire partia do pressuposto de que toda pessoa, alfabetizada ou não, possuía conhecimentos próprios oriundos das diferentes experiências construídas e vivenciadas durante sua vida. Para ele, esses conhecimentos, *saberes da experiência feita* (FREIRE, 1992), constituíam o ponto de partida para a alfabetização, sendo necessário, para isso, conhecer a realidade e os conhecimentos prévios dos alfabetizandos. Nessa perspectiva, tem-se que

O método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e dizer sua palavra (FIORI, 2005, p. 7).

Portanto, na primeira hora aula nos Círculos de Cultura, abordava-se o conceito antropológico da cultura, diferenciando o objeto de natureza do objeto da cultura, mostrando, através de ilustrações e do diálogo problematizador, que o homem usa os objetos da natureza e os transforma/modifica em objetos da cultura.

Tentava-se mostrar também que cultura não é somente o que o homem faz, mas também aquilo que ele pensa, que são criações do espírito. Assim, os educandos ainda não alfabetizados se compreenderiam como produtores de cultura, pois tanto eles como os letrados têm o ímpeto da criação e da recriação. Enfim, entenderiam, segundo Freire, que a cultura é toda a criação humana, não importa se é um boneco de barro ou se é uma grande escultura.

Portanto, conforme Henz (2006), Freire procurou, em todos os seus escritos, enfatizar a importância de os sujeitos se descobrirem como alguém que *vem sendo*, porque faz cultura, ao se relacionar permanentemente com outros sujeitos e com o mundo, acrescentando ao mundo natural (re)criações que são como saberes e conhecimentos expressos pela sua linguagem e pelo seu trabalho. Dessa forma, segundo Fernandes; Terra (1994), para Freire os educandos tomariam consciência que são produtores de cultura, engajando-se no processo de transformação de suas atitudes, compreendendo-se também como um construtor do mundo, inserindo-se numa temporalidade e assim abrindo-se para a valorização dos conhecimentos por eles adquiridos cotidianamente, os chamados de *saberes da experiência feita* e para aquisição de novos saberes.

Por essa compreensão dos educandos como sujeitos produtores de cultura que Freire, através do diálogo problematizador, trabalhava com assuntos do interesse deles, instigando-os assim a *dizerem a sua palavra* (FIORI, 2005). A partir desse diálogo, o processo de alfabetização era organizado em 5 (cinco) fases:

- Levantamento do universo vocabular dos grupos com que se ia trabalhar;
- Seleção das palavras geradoras do universo vocabular pesquisado;
- Criação de situações existenciais do grupo, situações que abrem possibilidade de análise das questões pessoais, regionais, nacionais;
- Elaboração de fichas/roteiros;
- Confecção das fichas com as famílias silábicas das palavras geradoras.

A fase do **levantamento do universo vocabular** ocorria nos encontros informais com os futuros educandos dos Círculos de Cultura. Nestes, selecionam-se

as palavras mais significativas, como expressões típicas, formas particulares das experiências do grupo, entre outras. Além disso, fazia-se uma pesquisa sócioantropológica com os futuros educandos para identificar seus perfis sócioeconômicos. Por isso, esta fase é muito importante, porque aproxima os educadores dos educandos, e estes com o conteúdo. Para Freire (1980), estas são as “palavras geradoras”. Nessa perspectiva, Freire defende que estas “[...] devem nascer desta procura e não de uma seleção que efetuamos no nosso gabinete de trabalho, por mais perfeita que ela seja do ponto de vista técnico” (Ibid., p.43). Complementando, Freire indica que são necessárias de 15 a 18 palavras geradoras para a alfabetização de adultos. Nas palavras do autor, a respeito dessa fase, tem-se que

Este levantamento é feito através de encontros informais com os moradores da área a ser atingida, e em que não só se fixam os vocábulos mais carregados de sentido existencial e, por isso, de maior conteúdo emocional, mas também os falares típicos do povo. Suas expressões particulares, vocábulos ligados à experiência dos grupos, de que a profissional é parte. Esta fase é de resultados muito ricos para a equipe de educadores, não só pelas relações que travam, mas pela exuberância não muito rara da linguagem do povo de que às vezes não se suspeita (FREIRE, 1983, p.110).

Esta citação evidencia, claramente, que, na proposta idealizada por Freire, os *saberes da experiência feito*, ou seja, a leitura de mundo dos educandos era valorizada nesse levantamento vocabular inicial para, futuramente, ser utilizada durante o processo de alfabetização. Dessa forma, os educandos se sentiam participantes da construção da programação das aulas. Esta fase demonstra também a amorosidade existente nessa proposta, no momento em que retrata as relações que são construídas entre os educadores e os seus futuros educandos, e a humildade em relação ao reconhecimento, quando reporta a riqueza da linguagem do povo que, muitas vezes, não é reparada. Aspectos esses que sempre se fazem presentes nas práticas educativas de Freire.

Já a **seleção das palavras geradoras, dentro do universo vocabular**, era guiada pelos critérios de riqueza silábica, dificuldades fonéticas e o conteúdo prático da palavra na realidade do Círculo de Cultura. Para Freire, a melhor palavra geradora era aquela que conseguia reunir alto grau de créditos sintáticos, semânticos e poder de conscientização. Porém, salientava que o processo de

alfabetização não se deveria permanecer nela; mas sim, partir dela, ou seja, indo do local para o global.

A fase posterior consistia na **criação de situações existenciais típicas do grupo com que se trabalha**. A situação era compreendida como um desafio ao grupo, uma problemática, que tem elementos a serem decodificados pelo grupo com o auxílio do coordenador. Para Freire (1980, p.45), são essas “[...] situações locais que abrem perspectivas para a análise de problemas nacionais e regionais”. Nestas situações, encontram-se as palavras geradoras distribuídas pelo seu grau de dificuldade fonética. Estas situações iam do ambiente local para o regional e deste para o nacional. Nessas, as palavras geradoras são organizadas pelo seu grau de dificuldade, que pode englobar toda a situação ou se referir a um único elemento.

A fase seguinte era a **elaboração de fichas/roteiros**. Estas fichas auxiliavam, dando subsídios aos coordenadores nos seus debates com os demais componentes do Círculo de Cultura, mas elas não eram algo rígido, apenas auxiliares no processo de construção de conhecimentos sobre a leitura e a escrita.

E, finalmente, a última fase consistia na **confeção das fichas com as famílias silábicas das palavras geradoras**. Essas fichas eram elaboradas em cartazes ou slides. Estas fichas tinham também a representação gráfica das situações que seriam debatidas durante o processo de alfabetização. Estas imagens representavam a realidade do grupo com que se trabalharia. Eram, segundo Lyra (1996), bastante coloridas, sua projeção acontecia por meio do epidiascópio, retroprojeter, projetor opaco, projetor de diafilme ou qualquer outro projetor, mesmo sendo caseiro. Esta projeção, segundo o autor, tem uma importância muito grande, porque é “a melhor maneira de fazer gravar uma palavra, principalmente quando a projeção é feita no escuro. Se escrevêssemos uma palavra no quadro negro e projetarmos outra, a projetada será gravada pelo aluno em um terço do tempo necessário para gravar a outra” (p.154). Esse fragmento de Lyra demonstra a importância que o elemento visual tem no processo de alfabetização. Posteriormente, organizavam-se as equipes com supervisores e coordenadores, inclusive preparados para os debates das situações criadas na fase anterior.

Assim, iniciava-se o processo de alfabetização, de acordo com os escritos de Freire (1983, p.114): “projetada à situação com a primeira palavra geradora, representação gráfica da expressão oral da percepção do objeto, inicia-se o debate em torno de suas implicações”. Este diálogo acontecia de forma amorosa, os

coordenadores buscavam problematizar e possibilitar que todos os educandos dissessem a sua palavra e, pela reflexão, desvelavam o seu mundo, a sua realidade, a sua história, alcançando maior criticidade e consciência, assumindo-se como sujeitos transformadores de sua própria história. Essa me parece ser a riqueza de sua proposta.

Cabe aqui ressaltar, conforme os escritos de Freire (1983), que ele encontrou dificuldades, no momento da formação dos coordenadores dos Círculos, para criar com eles essa nova atitude, que ao mesmo tempo era velha, a atitude do diálogo, porque muitos deles não a vivenciaram em sua formação. Esta atitude dialogal dos coordenadores com seus educandos deveria ser convertida em educação, caso contrário seria uma “domesticação”. Isso porque, de acordo com Freire (Ibid.), o diálogo é uma relação *eu-tu*, ou seja, uma relação entre dois sujeitos, e toda vez que se converte o “tu” desta relação em um objeto, perde-se o diálogo e não está mais se educando, mas deformando o sujeito. Percebe-se, nessa afirmação, o importante papel que o diálogo tinha dentro da proposta Freireana para a construção de uma educação conscientizadora e não domesticadora.

Posteriormente, quando se encerrava o diálogo sobre a representação gráfica projetada, o educador mostrava ao grupo a palavra geradora sozinha, sem sua representação gráfica correspondente, porém não exigia sua memorização. Em seguida, a palavra era separada por sílabas e identificada por partes. Após seu reconhecimento, passava-se então para o reconhecimento das famílias silábicas que compõem a palavra geradora estudada. Por exemplo: **PALAVRA GERADORA:** TIJOLO. **FAMILIA:** TA, TE, TI, TO, TU/ JÁ, JE, JI, JO, JU/ LA, LE, LI, LO, LU.

Depois do estudo isolado dessas palavras, era realizado o estudo conjunto das mesmas, identificando as vogais. Posteriormente, eram apresentadas, aos educandos, as fichas das famílias em seu conjunto, chamada por Aurenice Cardoso de “ficha descoberta”. Com elas, o alfabetizando “[...] descobre o mecanismo de formação das palavras de uma língua silábica como o português, que repousa sobre combinações fonéticas” (FREIRE, 1980, p.45). Esse processo ocorria concomitantemente ao processo de codificação/decodificação da palavra e da realidade dos educandos, pois, conforme Freire (2001), é pensando criticamente sobre sua prática que os alfabetizados vão, aos poucos, substituindo sua visão focalista da realidade por uma mais global e crítica. Uma vez que

o método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a capacidade de desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer sua palavra. Eis porque, em uma cultura letrada, aprende a ler e a escrever, mas a intenção última com que o faz vai além da alfabetização (FIORI, 2005, p.12).

Nesse sentido, alfabetizar-se não se restringia a aprender a repetir palavras, mas a *dizer a sua palavra*, geradora e transformadora de cultura. Ensinar a ler e a repetir as palavras ditas e ditadas pelos outros impossibilita o processo de conscientização, despersonalizando-as na repetição - é a técnica da propaganda massificadora (FIORI, 2005). Aprender a dizer a sua palavra deve ser o objetivo maior de toda e qualquer ação educativa que se diga comprometida com a conscientização dos sujeitos. Mesmo porque,

o método de conscientização de Paulo Freire refaz criticamente esse processo dialético de historicização. Como todo bom método pedagógico não pretende ser método de ensino, mas sim de aprendizagem; com ele, o homem não cria sua possibilidade de ser livre, mas aprende a efetivá-la e exercê-la. [...] Não foi por acaso que esse método de conscientização originou-se como método de alfabetização (Ibid., p. 18).

Por toda essa complexidade que envolve a proposta de alfabetização idealizado por Paulo Freire é que, no primeiro dia, já é possível criar combinações entre as sílabas e descobrir novas palavras. Cada sílaba é trabalhada separadamente; depois de reconhecer a sílaba, apresenta-se a sua família fonética. Em seguida, fazem-se exercícios de leitura para fixar as sílabas e, após, mostra-se todas as famílias juntas, as quais são lidas horizontal e verticalmente. Assim, aos poucos, os educandos vão combinando sílabas e formando palavras oriundas da sua cultura. Sobre esta conquista, Freire (1980, p.46) escreve que “alguns utilizam a vogal de uma das sílabas, unindo-a à outra e acrescentando uma consoante, formam uma palavra”.

Depois dos exercícios orais, nos quais se reproduz o conhecimento e o reconhecimento, os educandos têm a tarefa de criar novas palavras em casa, pelas combinações dos fonemas. Isso porque Freire (Ibid., p.41) pensou numa alfabetização que “fosse ao mesmo tempo um ato de criação, capaz de gerar outros atos criadores; uma alfabetização na qual o homem, que não é passivo nem objeto, desenvolvesse a atividade e a vivacidade da invenção e da reinvenção,

características dos estados de procura”. Por isso, Freire (Ibid.), em sua proposta de alfabetização, procurou associar alguns símbolos às palavras e, num segundo momento, desafiou os alfabetizandos a criticamente redescobrir esta associação e assim aprendê-las.

Desse modo, buscava além da alfabetização dos adultos, auxiliando-os a compreender sua realidade e a partir disto se posicionar, para poder transformá-la. Na concepção de Freire, o homem só se constrói como sujeito quando reflete sobre sua realidade e, quanto mais faz isso, maiores são suas possibilidades para intervir e mudá-la.

Porém, para que os sujeitos se conscientizem, é necessária uma educação que os instrumentalize nesse processo, pois toda ação educativa deve ser a reflexão sobre o homem e o seu mundo. A respeito dessa relação da educação escolar e a tomada de consciência, temos, conforme Freire (1980, p.35), que

uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, libertá-lo em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promover-lo em sua própria linha.

Nesta citação é possível observar, claramente, as intenções de Freire com a alfabetização dos adultos e com a educação de forma geral: a conscientização do sujeito. Essa é, para Freire, conforme entrevista cedida a Fleuri (2008, p.51), uma prática política, considerada como o “trabalho de quem opta pela libertação dos oprimidos, e que entende que esta libertação, não se dá com discurso apenas, mas sobretudo com prática transformadora, e esta prática é política, é uma questão de poder, isso é o esforço conscientizador”. Na alfabetização de adultos, este processo consiste em duas etapas: a codificação e a decodificação. A codificação é relacionar uma dimensão da realidade dos indivíduos, e para esta é proposta a análise num contexto diferente daquele que eles vivem. Com isso, o viver no contexto real é transformado para o contexto teórico e os educandos analisam os aspectos da sua experiência existencial. Quando esses aspectos são compreendidos, chega-se à decodificação, nessa etapa os educandos já chegaram ao nível crítico de conhecimento da realidade e podem expressar a sua opinião sobre a que vivem, propondo mudanças e intervindo para transformá-la.



De acordo com a proposta de conscientização Freireana, existem diferentes níveis de consciência que o sujeito pode alcançar. Segundo Freire (1980; 1983); Boufleuer (1991) e o verbete “consciência” de Luiz G. Kronbauer do Dicionário Paulo Freire (ZITKOSKI, J. J; STRECK, D. R; REDIM, E., 2008, p.97-99), a consciência possui quatro níveis, os quais serão, a partir de agora, brevemente, descritos:

- Consciência semi-transitiva ou intransitiva: Nesse nível a consciência se centra mais nos interesses e percepções acerca das necessidades biológicas-vitais. Tudo acontece por meio de “mágica”, por isso também pode ser chamada de “consciência mágica”. Leva o sujeito a um, quase, descompromisso com a sua existência, sendo assim mais vegetativo do que histórico. Esse nível de consciência é mais presente nas regiões mais atrasadas/fechadas.
- Consciência transitiva: O sujeito nesse nível possui grande capacidade de percepção e resposta a questões que vão além das suas necessidades biológicas-vitais. Começa o diálogo entre os homens e deste com o mundo. Se compromete mais com sua existência, a qual, segundo Boufleuer (1991, p.30) “é um conceito dinâmico porque implica num sair de si, num dialogar com os outros e com o mundo, num enfrentar os desafios e problemas, num fazer história”.
- Consciência transitiva-ingênua: Nesse nível o sujeito é muito saudosista, relembra épocas passadas, e também é bastante conformista. Além disso, é emotivo e troca o diálogo pela polêmica. Inclina-se ao fanatismo, tornando-se susceptível à manipulação, não é capaz do pensamento autônomo porque não investiga as verdadeiras causas, logo não se arrisca a mudar, transferindo para os outros esta responsabilidade. Segundo Freire (1983), esse é o nível de consciência de grande parte da população brasileira, porque chegamos até ele de forma automática. Porém, para seguir adiante, subir de nível, é necessário uma educação que almeje essa conquista.
- Consciência transitiva-crítica: Nesse nível de consciência o sujeito tem profunda interpretação dos problemas e engajamento sociopolítico, é autônomo e comprometido. Quanto mais crítica for a sua consciência, mais dialógico e democrático ele será. Busca compreender a realidade não por

mágica, mas sim por princípios e relações de interpretação de seus fatos casuais e de suas inter-relações. Tem como característica ser dialógica, responsável, democrática, interrogadora, receptiva ao novo, inquieta, mais compromissada e engajada com a transformação. É ação consciente: “conscientização.”

Durante a aplicação da proposta de alfabetização de adultos, Freire e seus companheiros buscaram auxiliar os brasileiros na superação da consciência transitiva ingênua para a consciência transitiva crítica. Mas, como na época não se queria a inserção na sociedade de sujeitos críticos, capazes de aceitar e rejeitar, optou-se por condenar e exiliar Paulo Freire e seus companheiros, considerando-os como uma ameaça; ou seja, preferiu-se permanecer como sujeitos coisificados, guardando os privilégios somente para alguns, para não serem ameaçados.

### 3.2.1 “De Angicos a Ausentes”: a experiência Freireana em Angicos<sup>5</sup>

*“[...] Quebramos uma série de tabus metodológicos. Superamos a Escola pelo que nós chamamos de Círculo de Cultura; o aluno, pelo Participante de debate; a Aula pelo Diálogo; o Programa Acadêmico por Situações Sociológicas desafiadoras, que pomos diante dos grupos com quem debatemos e de quem arrancamos uma sabedoria que existe e que é, esta sabedoria, opinativa e existencial do povo”.*

*(FREIRE em Angicos 40ª hora, 2 de abril de 1963. In: Carlos Lyra em As quarenta horas de Angicos, 1996)*

Em 1962, o candidato a governador do estado do Rio Grande do Norte, Aluíso Alves, prometeu em eleição: desenvolvimento industrial, saneamento básico, alfabetizar 100 mil pessoas adultas em 3 anos, entre outras propostas. Então, depois de eleito, para realizar sua promessa de alfabetização de adultos, Alves procurou uma metodologia que tivesse resultados rápidos; nesse momento,

---

<sup>5</sup> Título do livro: BRANDÃO, C. R. “De Angicos a Ausentes: 40 anos de Educação Popular”. Porto Alegre: MOVA-RS; CORAG, 2001.

lembrou-se do trabalho que Freire vinha desenvolvendo em Recife, através do acordo entre a Universidade Federal de Pernambuco (UFP) e o Serviço de Extensão Cultural (SEC), o qual contava com o apoio do Governador de Pernambuco Miguel Arraes.

A promessa de alfabetização de adultos feita pelo governador Alves era de suma importância para a região naquela época, porque se concentrava no nordeste brasileiro o maior número de adultos não alfabetizados. Segundo Lyra (1996), os índices de analfabetismo no Rio Grande do Norte, nesta época, chegavam a 70% da população adulta, dos 30% restantes, 10% eram semianalfabetos, capazes apenas de assinar o seu nome.

Após conversar e acertar com Paulo Freire todos os detalhes, o governador Aluíso Alves escolheu a cidade de Angicos para colocar em prática a proposta de alfabetização de adultos Freireana, porque essa era sua cidade natal. Além disso, essa cidade tinha o cenário ideal para a aplicação da proposta, devido as suas condições econômicas, sociais e educacionais. Angicos foi uma das primeiras cidades a receber esta diferenciada proposta de alfabetização de adultos. A proposta Freireana foi desenvolvida de 28 de janeiro de 1963 a 2 de abril de 1963, quando completou as 40 aulas; seu encerramento contou com a presença do Presidente da República João Goulart e demais autoridades. Neste dia, Paulo Freire foi convidado a coordenar a Campanha Nacional de Alfabetização.

As atividades dessa proposta de alfabetização foram custeadas através de recursos da Aliança para o Progresso (representa o convênio entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), o estado do Rio Grande do Norte e a USAID (United States Agency for International Development)). Vale ressaltar que Freire aceitou somente o dinheiro dessa Aliança, deixando a liderança por conta dos universitários voluntários que participavam dessa experiência com ele. Estes coordenavam e monitoravam os Círculos de Cultura em Angicos, utilizando o período destinado para suas férias de verão. Porém, antes de iniciarem o trabalho nos Círculos, estes universitários participaram de um curso de formação oferecido pelo Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, com 10 aulas de diferentes matérias, tendo como professor Paulo Freire, entre outros profissionais.

Os Círculos de Cultura de Angicos tiveram, conforme Fernandes; Terra (1994), 299 adultos matriculados, suas idades variavam de 14 a 70 anos. Quanto à

finalidade da participação desses sujeitos nessa proposta, encontra-se nos escritos de Lyra (1996) que: 66 dos adultos queriam aprender a ler e a escrever para melhorar de vida; 26 para ser motorista; 23 para ler jornal; 10 para votar; 4 para ler a bíblia, entre outras finalidades relatadas. No que se refere à profissão desses adultos, Lyra (Ibid.) escreve que foram variadas: domésticas, operários, agricultores, artesãos, carpinteiros, lavadeiras, bordadeiras, funcionárias, parteiras, mecânicos, vaqueiros, prostitutas e desocupados.

Ainda, segundo Lyra (Ibid., p.155), a população de Angicos era “acomodada, conformada, indiferente, fatalista, descrente da experiência, subnutrida e precocemente envelhecida”. Percebe-se, pela descrição apresentada, que Freire e seu grupo encontraram em Angicos o público ideal para a aplicação de sua proposta, tendo em vista que se tratava de uma proposta de alfabetização diferenciada das demais existentes na época, isso porque, para Freire, a alfabetização e a conscientização eram indissociáveis. A sua proposta também buscava auxiliar na compreensão do sujeito como um ser oprimido e na identificação dos seus opressores. Além disso, ajudava na transformação da realidade desses educandos, pois partia dela para iniciar o processo de alfabetização.

A experiência de Angicos<sup>6</sup> durou “40 horas”, ou seja, foram 40 horas de aula, as quais eram realizadas durante a noite, com duração de 1 hora cada. No período do dia os monitores e coordenadores dos Círculos se reuniam para refletir sobre o que tinha acontecido na noite anterior, além de planejar as próximas atividades que seriam desenvolvidas. Todo o processo de alfabetização seguiu as fases descritas anteriormente, no subcapítulo: *3.2 Paulo Freire e sua caminhada na alfabetização de adultos*.

A primeira fase da proposta, chamada de levantamento vocabular, que corresponde a uma conversa informal com os futuros educandos, foi realizada, em Angicos, por Maria José em dezembro de 1962, antes de iniciar a experiência de alfabetização. Neste levantamento, ela encontrou 400 palavras geradoras; entre estas, foram escolhidas as seguintes: belota, voto, povo, sapato, chibanca, milho, feira, expresso, xique-xique, salina, goleiro, tijela, cozinha, jarra, fogão, bilro,

---

<sup>6</sup> Os detalhes dessa experiência estão, por exemplo, nos livros: *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação (1996)*, de Carlos Lyra, e *40 horas de esperança. O método de Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos (1994)*, de Calazans Fernandes e Antonia Terra.

almofada (LYRA, 1996, p.155). Essas palavras geradoras foram utilizadas nas “40 horas” de alfabetização em Angicos, algumas foram estudadas de forma individual e outras de forma conjunta, como por exemplo, povo e voto, pois, para Freire, o voto é umas das armas do povo.

Ainda sobre as palavras geradoras, de acordo com a proposta de alfabetização de adultos Freireana, cada uma deveria ter uma representação gráfica (fotografia, desenho ou pintura) que a contextualizava, visto que o processo de alfabetização partia dessas palavras e de suas representações para se iniciar o debate. De acordo com o verbete Método Paulo Freire do dicionário Paulo Freire (ZITKOSKI, J. J; STRECK, D. R; REDIM, E., 2008) de autoria de Carlos Brandão, essas imagens/figuras/desenhos eram projetados introduzindo a ideia de serem pessoas, logo, serem eles próprios, os educandos, agentes criadores do mundo de cultura em que viviam. Para o trabalho realizado em Angicos, estas representações<sup>7</sup> foram feitas por Gastão Roberto Coaracy e sua equipe do Rio de Janeiro.

Percebe-se que o ambiente dessa experiência foi acolhedor e teve grande respeito pelas condições de cada sujeito participante. Além disso, a valorização da cultura local resultaram numa motivação crescente para a alfabetização, cujos resultados, para o tempo em que foi aplicada a experiência, acabaram sendo muito positivos.

Após a realização dessa experiência de alfabetização, 150, dos 299 adultos que iniciaram o processo, terminaram; desses, 135 foram considerados alfabetizados. Depois de encerrada a experiência em Angicos, os monitores e coordenadores dos Círculos de Cultura foram para Quintas, um bairro simples de Natal, também no Rio Grande do Norte, para continuar o trabalho de alfabetização de adultos. Para esta nova etapa de trabalho, os participantes puderam levar consigo o material aplicado “hora a hora” na experiência em Angicos, além dos conhecimentos adquiridos na mesma e suas conquistas.

---

<sup>7</sup> Quem se interessar pelas ilustrações e situações existenciais utilizadas nos Círculos de Cultura, pode encontrá-las no apêndice do livro: *Educação como prática da liberdade* (1983), de Paulo Freire (p.123-148). Neste, o autor apresenta o material que foi utilizado nos Círculos de Cultura do Rio de Janeiro e de Guanabara. Como as ilustrações originais do pintor Francisco Brenand, que expressavam as situações existenciais, foram tomados do grupo, foi solicitado a Vicente de Abreu, outro pintor brasileiro, que as refizesse, porém seus quadros não são uma cópia de Brenand, ainda que tenha repetido a temática.

Nesse sentido, “não eram mais simplesmente estudantes universitários ou secundaristas, eram professores que dominavam um saber e uma experiência, conquistada na prática, que muitos ambicionaram nos anos subsequentes” (FERNANDES; TERRA, 1994, p.195). A partir dessa citação, nota-se que a prática da proposta de alfabetização de adultos Freireana, realizada em Angicos, contribuiu de forma significativa para a formação dos, até então, educandos em educadores. Assim como possibilitou a estes sujeitos vivenciar uma experiência que tempos depois foi e ainda é desejada por muitos educadores devido a seus ideais e sua repercussão mundial.

De acordo com os escritos de Fernandes; Terra (1994, p.19), a experiência em Angicos foi “um sonho, uma utopia transformada em convicção, decisão de muito trabalho. A utopia necessária deu frutos reconhecidos por educadores do mundo inteiro”. Percebe-se, a partir dessa afirmação, que Angicos foi para os educadores que dela participaram, um sonho realizado, com seu devido reconhecimento pelo mundo inteiro, isso devido à repercussão que o resultado dessa experiência teve no país e fora dele. Pretendia-se expandir essas experiências de alfabetização por todo Brasil, porém isso não aconteceu devido ao Golpe Militar que aconteceu no país em 1964, o qual reprimiu e censurou essa prática.

### **3.3 Tecendo reflexões acerca das contribuições de Paulo Freire e da educação intercultural para a formação de professores(as) da Educação de Jovens e Adultos**

*“Pensemos um pouco na identidade cultural dos educandos e do necessário respeito que devemos a ela em nossa prática educativa”.*

*(FREIRE em Professora sim, tia não, 1997, p.64)*

Paulo Freire, desde o início de sua proposta de alfabetização de adultos, colocou a reflexão acerca do conceito de cultura no centro do debate pedagógico. Para ele,

A cultura - por oposição à natureza, que não é criação do homem – é a contribuição que o homem faz ao dado, à natureza. Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens. A cultura é também aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória e não "incorporadas" no ser total e na vida plena do homem (FREIRE, 1980, p. 38).

Percebe-se, nesta concepção Freireana, que a cultura para ele contempla toda a criação e recriação do homem, assim como é resultado das experiências humanas que são adquiridas de forma crítica e criadora e não das que apenas são incorporadas ao ser e à vida do homem. Cultura é criação, é transformação; não é mera aquisição do que já foi sistematizado, dito e escrito, como tampouco mera adequação à natureza ou às estruturas sócio-econômica-políticas vigentes.

Nesse sentido, a cultura pode trazer contribuições para a educação no momento em que passa a ser vista como algo indissociável do ser humano, passando a ser considerada e valorizada durante o processo educativo, enquanto que o homem vai se (trans)formando na medida que transforma o mundo ao seu entorno. Dessa forma, os conhecimentos apreendidos durante a vida do educando, chamados por Freire (1992) de "saber da experiência feito", seriam utilizados para a criação e construção de novas formas de saberes e fazeres.

Assim, segundo Feitosa (2008, p.149), uma estudiosa das práticas Freireanas, ao refletir sobre a importância da cultura nas obras de Freire, vai dizer que, "as ações humanas são permeadas por ela [cultura], daí a necessidade de assumi-la no processo educativo". Por isso, para a autora, na prática educativa se faz de suma importância assumirmos nossa identidade cultural, assim como respeitar a diversidade existente. Podemos considerar, como um exemplo de valorização da cultura na prática educativa, a metodologia utilizada por Freire em sua proposta de alfabetização de adultos, os chamados: Círculos de Cultura. Estes foram criados porque, segundo Fleuri (2001, p.9), "Paulo Freire visava promover a educação de adultos com base na sua cultura".

Esta proposta Freireana de trabalho - Círculos de Cultura - era compreendida como um espaço-tempo de socialização e problematização, pois a disposição dos educandos em círculo favorecia o diálogo entre eles e com o educador, além de possibilitar que ambos se olhassem e se conhecessem, o que não acontecia na organização da sala numa concepção bancária de educação, na qual os educandos

sentavam-se um atrás do outro em fila indiana. Sendo assim, esta disposição circular caracterizava-se como local privilegiado para o diálogo, o qual, segundo o verbete Círculo de Cultura, escrito por Carlos Brandão, presente no Dicionário Paulo Freire (ZITKOSKI, J. J; STRECK, D. R; REDIM, E., 2008, p.77), “deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de aprender a dizer a sua palavra”; ou seja, é centrado na fala e na escuta. A fala, fundamentada nas experiências de vida dos sujeitos não alfabetizados e na produção teórica da educação; a escuta, fundada na vontade dos alfabetizados e educadores de apreender uns com os outros.

Dessa forma, a proposta de Freire promove o debate entre o ser humano, a natureza, a cultura, o trabalho, enfim, entre o homem e o mundo em que este vive, buscando assim, auxiliar os educandos em sua compreensão como seres produtores de cultura, portanto, explicava, inicialmente, a questão antropológica dela, diferenciando os objetos da natureza dos objetos da cultura, mostrando aos educandos que o homem modifica/transforma os objetos da natureza em objetos de cultura; logo, esse é produtor de cultura. Por isso, dentro dos Círculos de Cultura, não era importante transmitir conteúdos científicos, mas construir conhecimentos a partir das experiências vivenciadas pelos educandos na realidade em que se inseriam, ou seja, partir do *saber da experiência feito deles*.

Numa concepção bancária de educação (FREIRE, 2005), a transmissão de conteúdos estruturados fora do contexto social do educando é considerado “depósito de informações”, pois estes conteúdos não emergem desses saberes. Por esse motivo, fazia-se necessário, inicialmente, conhecer os educandos e suas realidades, suas histórias de vida e suas culturas. Conhecendo estes aspectos, seria possível conhecer mais o contexto de vida de cada um deles e, com eles, iniciar o processo de ensino aprendizagem. Esta afirmação vai ao encontro dos escritos de Arroyo (2000, p.164), quando o autor nos coloca que todo sujeito é um ser cultural. Desde nosso nascimento pertencemos a uma cultura, por isso mesmo é que não se pode desconsiderar que “toda criança chega à escola marcada pela cultura, trazendo o aprendizado de seus significados. No tempo de escola trocamos e ampliamos estes significados”. A partir disso, compreende-se que todos os sujeitos possuem conhecimentos, estes originários de sua cultura. A escola é um dos diversos espaços onde os sujeitos estabelecem essas trocas e aprendem uns com os outros,



a partir das experiências e aprendizados oriundos da sua cultura. Ela também pode ser um dos espaços de ação e interação dialógica, onde se aprende a dialogar e a refletir sobre as questões emergentes em nossa sociedade, aprendendo também a respeitar as diferentes ideias e opiniões. Isso implica, ao mesmo tempo, reconhecer e respeitar os direitos dos outros, na medida em que eu sou o outro para eles e também quero ser reconhecido e respeitado.

Lamentavelmente, como bem nos alerta Fleuri (2001, 2003, 2007), existe, em algumas escolas, a concepção “monocultural” de educação (no sentido de existir uma cultura universal). Precisamos, enquanto educadores e educadoras, transformar/modificar esta concepção de educação que ainda existe, por outra voltada à educação intercultural, a qual reconhece a identidade cultural de cada grupo e ao mesmo tempo busca desenvolver a interação e a reciprocidade entre estes por meio do diálogo (FLEURI, 2001).

Nesse sentido, como bem coloca Azibeiro (2003), as escolas que seguem a perspectiva monocultural devem compreender que elas não são apenas um espaço para transmissão de saberes e valores da cultura dominante, mas sim um espaço para a interação crítica e dialógica entre as diferentes culturas, tornando-o um espaço mais fecundo e educativo.

Essa mudança de concepção se faz necessária para a valorização e o reconhecimento das diferentes culturas existentes no espaço escolar e que são desconsideradas num ambiente que privilegia apenas uma forma de cultura, como no caso da concepção monocultural da educação, que existe atualmente em algumas instituições escolares. Portanto, há que se recriar e reinventar algumas práticas educativas que teimam em tratar todas as pessoas e espaços como iguais, sem considerar suas particularidades e singularidades.

No período de idealização de sua proposta de alfabetização de adultos, Freire seguiu alguns princípios da educação intercultural ao propor que os Círculos de Cultura se constituíssem no local do diálogo, no qual se respeitava as diferenças e incentivava a participação de todos os envolvidos no processo de alfabetização, possibilitando a eles *dizerem a sua palavra*. Porém, em muitas escolas, como bem nos alerta Arroyo (2000), esse momento para o diálogo, para a troca de conhecimentos, informações, saberes e culturas não acontece, porque estamos inseridos numa escola silenciosa com uma concepção de educação baseada na monocultura. Nestes espaços, muitas vezes,

[...] os momentos de interação e de comunicação são restritos e até punidos fora do recreio. A ordem das carteiras enfileiradas para o quadro, o aluno olhando para a nuca do outro, sem ver seu rosto, é a expressão mais forte da negação de qualquer interação possível entre os educandos.[...] As relações na escola são de mão única, professor-aluno. Qualquer outra saída ao diálogo entre educandos será na contramão. Todos esses limites ao encontro cognitivo, social, cultural, entre gerações e entre semelhantes e diferentes, têm uma justificativa: é o clima necessário á transmissão-dominio do programa na seqüência seriada. Aprender passou a ser empreitada solitária, e silenciosa, o que é a negação mais brutal da natureza do desenvolvimento, da formação e do aprendizado acumulado pela evolução da espécie humana, que aprendendo a falhar, a conviver, se humanizou. Criou cultura (ARROYO, 2000, p.166).

A citação acima demonstra claramente a concepção de educação que ainda permanece fortemente arraigada em nossas práticas educativas, nas quais os alunos sentam um atrás do outro, somente o conhecimento que é transmitido pelo professor é válido e deve ser aprendido, não existindo um diálogo entre os alunos, e nem destes com os professores. Nessa concepção, a aprendizagem é vista como uma caminhada solitária e, além disso, feita de forma silenciosa e construída individualmente.

Ainda sobre a passagem acima, trazida por Arroyo (2000), percebe-se que ela está em desacordo com a concepção Freireana, que idealizava as aulas de alfabetização de adultos através dos Círculos de Cultura. Nestes, segundo Feitosa (2008), as aulas monótonas não tinham lugar, as relações eram estabelecidas horizontalmente, os conteúdos não eram trabalhados de maneira fragmentada, mas trazidos da realidade dos educandos, e a diversidade existente não era considerada um problema, ao contrário, era um saber importante a ser considerado. A oralidade tinha espaço garantido e por meio dela que se ensinaria e aprenderia uns com os outros.

Esses elementos, trazidos por Feitosa (2008), eram utilizados por Freire como metodologia em sua proposta de alfabetização de adultos, aproximando-se assim da educação intercultural (FLEURI, 2001, 2003, 2007). É por isso que em ambas (na proposta Freireana e a educação intercultural), existe um elemento em comum: o diálogo, o qual possui um grande papel nestas. Ele é uma das formas de interação entre os sujeitos que pertencem a diferentes culturas e, além disso, possibilita a troca de informações, saberes e fazeres entre eles, contribuindo para a transformação da realidade dos sujeitos, assim como para o progresso/crescimento dos mesmos. Portanto, pode-se dizer que o “diálogo é este encontro dos homens, mediatizados

pelo mundo, para pronunciá-lo” (FREIRE, 2005, p. 78). Complementando Freire (Ibid., p.39), também afirmava que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem”. Por esse motivo, o diálogo deve sempre estar presente no espaço escolar. Ainda nesse sentido, tem-se, em Arroyo (2000, p.166), que

Os aprendizes se ajudam uns aos outros aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas. Trocando questionamentos seus, de seu tempo cultural, trocando incertezas, perguntas, mais do que respostas, talvez, mas trocando. Não se trata de minorizar a importância da professora ou do professor, mas de recuperar a centralidade da interação de todas as pessoas envolvidas nas relações escolares, os docentes-adultos, sua centralidade insubstituível, mas os semelhantes também.

Esta citação apresenta o diálogo entre os educandos como uma possível forma de aprendizagem, a qual não minimiza e nem substitui o papel do educador. Pelo contrário, acaba por enriquecer a aprendizagem significativa dos educandos, possibilitando que estes troquem, entre si, saberes, vivências, significados e culturas, elementos esses que fazem sentido para eles. Logo, torna-se essencial no ambiente escolar que os educadores e educadoras procurem olhar seus educandos, assim como escutar as palavras que pronunciam, estas originárias da sua leitura de mundo, dos seus saberes de experiência feito para, a partir deles, educadores e educadoras comecem a “ler as palavras, os conceitos, as significações que historicamente os seres humanos sistematizaram e foram deixando de geração para geração” (HENZ, 2006, p.69).

Dessa forma, percebe-se que o diálogo em todas as modalidades é muito importante, mas principalmente na Educação de Jovens e Adultos, isso porque, segundo Feitosa (2008), os adultos, quando chegam na escola, acreditam que não sabem nada, pois sua concepção de conhecimento se relaciona aos conhecimentos escolares/científicos. Por isso, logo no início do processo de ensino aprendizagem, o diálogo entre os educandos e o educador, assim como entre os educandos, é necessário e essencial para que os educandos percebam que possuem sim muitos conhecimentos, porém estes se encontram de forma desorganizada. Então, conforme o educador vai ouvindo, valorizando, respeitando e relacionando os conhecimentos trazidos pelos educandos com os conhecimentos ditos escolares/científicos, estes passam a participar ativamente do processo de

aprendizagem, assumindo seu papel de sujeito nesse processo, e não como mero objeto. Conforme nos afirma Freire (2005, p.87),

nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer 'bancária' ou de pregar no deserto.

Esta citação Freireana ratifica a importância do diálogo em sala de aula, oportunizando e desafiando assim os educandos a *dizerem a sua palavra* sobre sua vida e sua leitura do mundo; tornando-se, dessa forma, sujeitos participantes do seu processo de aprendizagem, aspecto fundamental para não realizarmos, enquanto educadores, uma prática educativa bancária, a qual foi bastante criticada por Freire em seus escritos. Dentro dessa perspectiva, encontra-se, em Henz (2002, p.165), a seguinte passagem

Trata-se de trazer a vida do povo trabalhador para dentro da sala de aula, a fim de que novos processos culturais possam ganhar forma na dialeticidade orgânica entre o conhecimento sistematizado e o saber popular, resultando na melhoria da qualidade de vida para todos, enquanto sujeitos da sua vida e da própria história, auxiliando homens e mulheres na produção e (re)construção do seu próprio mundo.

Um exemplo dessa prática, a de trazer os *saberes da experiência feita* dos educandos para a sala de aula, pode ser encontrada no livro *Pedagogia da Esperança*, de Paulo Freire, o qual traz a transcrição de um diálogo entre Freire e os camponeses da Zona de Mata, em Pernambuco. Segundo o autor, o diálogo foi assim:

- Muito bem - disse eu a eles. - Eu sei. Vocês não sabem. Mas o que eu sei e vocês não sabem?
- O senhor sabe porque é doutor. Nós, não.
- Exato, eu sou doutor. Vocês não. Mas, porque eu sou doutor e vocês não?
- Porque foi à escola, tem leitura, tem estudo e nós, não.
- Por que fui à escola?
- Porque seu pai pôde mandar o senhor à escola. O nosso, não.
- E por que os pais de vocês não puderam mandar vocês à escola?
- Porque eram camponeses como nós.
- E o que é ser camponês?
- É não ter educação, posses, trabalhar de sol a sol sem ter direitos, esperança de um dia melhor.
- E por que ao camponês falta tudo isso?

- Porque Deus quer.
- E quem é Deus?
- É o Pai de todos nós.
- E quem é pai aqui nesta reunião?
- Quase todos de mãos para cima, disseram que o eram.
- Olhando o grupo todo em silêncio, me fixei num deles e lhe perguntei:
- Quantos filhos você tem?
- Três.
- Você seria capaz de sacrificar dois deles submetendo-os a sofrimentos para que o terceiro estudasse, com vida boa no Recife? Você seria capaz de amar assim?
- Não.
- Se você – disse eu - homem de carne e osso, não é capaz de fazer uma injustiça desta, como é possível entender que Deus o faça? Será mesmo que Deus é o fazedor dessas coisas?
- Um silêncio diferente, completamente diferente do anterior, um silêncio no qual algo começava a ser partejado. Em seguida:
- Não. Não é Deus o fazedor disso tudo. É o patrão (FREIRE, 1992, p.25-26).

Partindo dessa transcrição, nota-se a importância da prática do diálogo na proposta Freireana. Este momento acontece, principalmente, nos Círculos de Cultura, os quais, como já escrito anteriormente, buscavam a valorização dos *saberes da experiência feita* dos educandos, almejando, além da alfabetização, a conscientização e a compreensão da realidade desses. Partindo desse pressuposto, Henz (2006) afirma que é necessário criar, no ambiente escolar, situações que possibilitem o diálogo entre os educandos e os educadores. Nestas, ambos aprendem a *dizer a sua palavra*, assim como a escutar e respeitar a palavra dos outros sujeitos. No diálogo, os educandos e educadores vão confrontando, comparando, problematizando suas concepções de vida, valores, saberes. Na medida que refletem, argumentam, organizam e criam novas ideias, vão aprendendo e ensinando uns com os outros.

Porém, como bem nos alerta Henz (2006), para compreender o outro, não se faz necessário assumir o ponto de vista deste, mas “guardando distância”, examinar, verificar e conhecer este; ou seja, se faz de suma importância, no ambiente escolar, assim como em nosso cotidiano, compreender e aprender com os diferentes sujeitos, respeitando sua cultura, sem negar a nossa ou achá-la superior a dos outros. Por isso, ressalto que o diálogo em sala de aula se faz de suma importância, de forma geral e, na Educação de Jovens e Adultos, de maneira particular, pois nessa modalidade é possível encontrar uma diversidade de culturas e de *saberes da experiência feita* devido à diferença de idades, profissões, religiosidades, crenças e realidades entre os educandos, a qual tende a ser maior nessa modalidade do que

em outras. Pode-se, então, através do diálogo, realizar um “confronto”, uma troca... entre essas diferenças, contribuindo de forma significativa para o processo de ensino aprendizagem na EJA, porém sem desrespeitar ou supervalorizar algum saber sobre outro, porque a riqueza da aprendizagem está no respeito e na valorização das diferenças existentes entre os sujeitos. Isso porque, antes de ler a palavra, os educandos já vêm lendo o mundo, pois, segundo Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Nesse sentido, cabe ao educador criar situações que abram espaço para o diálogo, assim como estimulem a participação de todos os sujeitos envolvidos nesse processo. Portanto, de acordo com Freire (2001), a alfabetização não pode acontecer com algo desvinculado ou quase desvinculado da realidade concreta dos educandos.

Ainda nessa perspectiva acerca da importância do diálogo, encontra-se nos escritos de Fleuri (2007) que, na concepção intercultural de educação, a relação de conhecimento não é estabelecida somente entre um sujeito e um objeto, mas numa relação entre os sujeitos. Parafrestando os escritos de Freire, “[...] as pessoas se educam em relação, mediatizadas pelo mundo, ao mesmo tempo em que seus respectivos mundos culturais e sociais se transformam, mediatizados pelas próprias pessoas em relação” (FLEURI, 2007, p.23); ou seja, os sujeitos aprendem uns com os outros e, além disso, com o mundo, e podem, dessa forma, transformar a realidade em que vivem ao se relacionarem com outros sujeitos de culturas diferentes.

Esse pensamento vai ao encontro dos escritos de Azibeiro (2003), uma pesquisadora da educação intercultural, quando a autora nos coloca que cada pessoa é, ao mesmo tempo, efeito de suas relações sociais, das interações que estabelece” (p.103). Nesse sentido, o aprender e o ensinar não podem ser compreendidos como processos separados, assumidos como papéis específicos do educador e do educando. Eles são processos indissociáveis, como já nos dizia Freire (2002, p.12) em seus escritos, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém”.

Portanto, segundo Freire, a educação é uma construção humana que acontece em íntima relação com os processos de vida e de cultura, exigindo, cada vez mais, uma abertura para o diálogo entre diferentes formas de conhecimento, fazeres, culturas e saberes. Por isso, segundo Fleuri (2001), precisamos ter presente que todos nós, tanto os educandos como educadores, carregamos

conosco diferentes histórias culturais, pessoais, de gênero, classe e idade, e todos esses aspectos influenciam no ambiente escolar, fazendo-se necessário o diálogo acerca dos mesmos.

Nesse sentido, temos de buscar trabalhar a partir de uma proposta de educação intercultural, pois não nos cabe mais continuar ensinando nossos educandos e educandas, nos dias de hoje, baseados num processo que valoriza e considera apenas uma única cultura. Processo esse que, além de coibir o diálogo entre os educandos, é pautado na reprodução do que lhe é ensinado, ou seja, desconsiderando totalmente a diversidade cultural existente. Este é um modelo que nunca serviu, mas que continua sendo usado com muita frequência na atualidade. No entanto, colocar em prática a educação intercultural constitui-se num grande desafio a todos os educadores, porque será preciso

mudanças profundas na prática educativa, de modo particular na escola. Pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e integrando a diversidade de sujeitos e de seus pontos-de-vista. Pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que dêem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes. E pela necessidade de reinventar o papel de formação dos educadores (FLEURI, 2001, p.142).

A construção da educação intercultural nas escolas ainda implica, conforme os escritos de Fleuri (2001), em questões políticas pedagógicas, pois ela promove a cidadania para todos no momento em que considera a igualdade de direitos e oportunidades; além de garantir, ao mesmo tempo, o direito da diversidade social e cultural. Para isso, faz-se necessário que o educador da EJA compreenda a necessidade de respeitar a pluralidade cultural, as identidades, as questões que envolvem classe, raça, saber e linguagem dos seus educandos; caso contrário, o ensino ficará limitado à imposição de um padrão, um modelo pronto e acabado. Enfim, o que se pretende com a educação intercultural é dar oportunidade e condições iguais a todos. Nesse sentido, percebe-se, de acordo com Fleuri (2001), o poder que a educação tem para possibilitar: a reprodução dos mecanismos de dominação ou mudanças e resistências a esses mecanismos, sendo necessário para isso, os educadores e educadoras refletirem sobre qual a finalidade das suas práticas educativas.

Percebe-se então, nos escritos de Souza; Fleuri (2003), que a formação de professores para uma educação intercultural requer a superação da prática da

monocultura e da etnocêntrica que se aplica atualmente em nossas escolas. Porém, isso só será possível através de uma reformulação nos cursos de formação de professores(as), passando assim a (re)pensar outros instrumentos de formação, tanto teóricos como práticos, os quais abordem outras formas de pensar e propor, produzir e dialogar com o processo educativo, pois não basta somente o convívio entre as pessoas de diferentes culturas para acontecer a educação intercultural. É preciso mais do que isto. Nessa perspectiva de educação, o sujeito, os saberes e as experiências que ele constrói, a partir de suas relações, são o foco do processo educativo, então é importante rever a formação de educadores e educadoras para que de fato a educação intercultural aconteça.

De acordo com Fleuri (2003), para que a educação intercultural aconteça, é necessário que os educadores criem contextos educativos e não somente transmitam conteúdos, como acontece na educação bancária. Além disso, é preciso que os educadores discutam e reflitam com os educandos as diferenças entre eles e seus contextos, para que assim ocorra a elaboração e a circulação das informações. Por isso, existe a necessidade de uma reformulação nos cursos de formação de professores(as), assim como no currículo e na programação didática das escolas.

Para Fleuri (2003), a função desses elementos não é somente de configurar o referencial teórico que será repassado de forma hierárquica aos educandos, mas sim, “prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre os sujeitos, de modo que se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente” (p.32). Esta afirmação reforça a questão do diálogo entre os educandos e esses com o educador, para que assim aprendam uns com os outros, trocando saberes, fazeres e culturas.

Sabe-se o quão é difícil trabalhar numa perspectiva intercultural de educação devido à diversidade e aos preconceitos existentes em nossa sociedade atual, porém esse se constitui em um dos grandes desafios da educação. No entanto, não existem kits, receitas ou metodologias prontas; é preciso criar, juntamente com seus educandos, metodologias diferenciadas para se alcançar uma aprendizagem significativa.

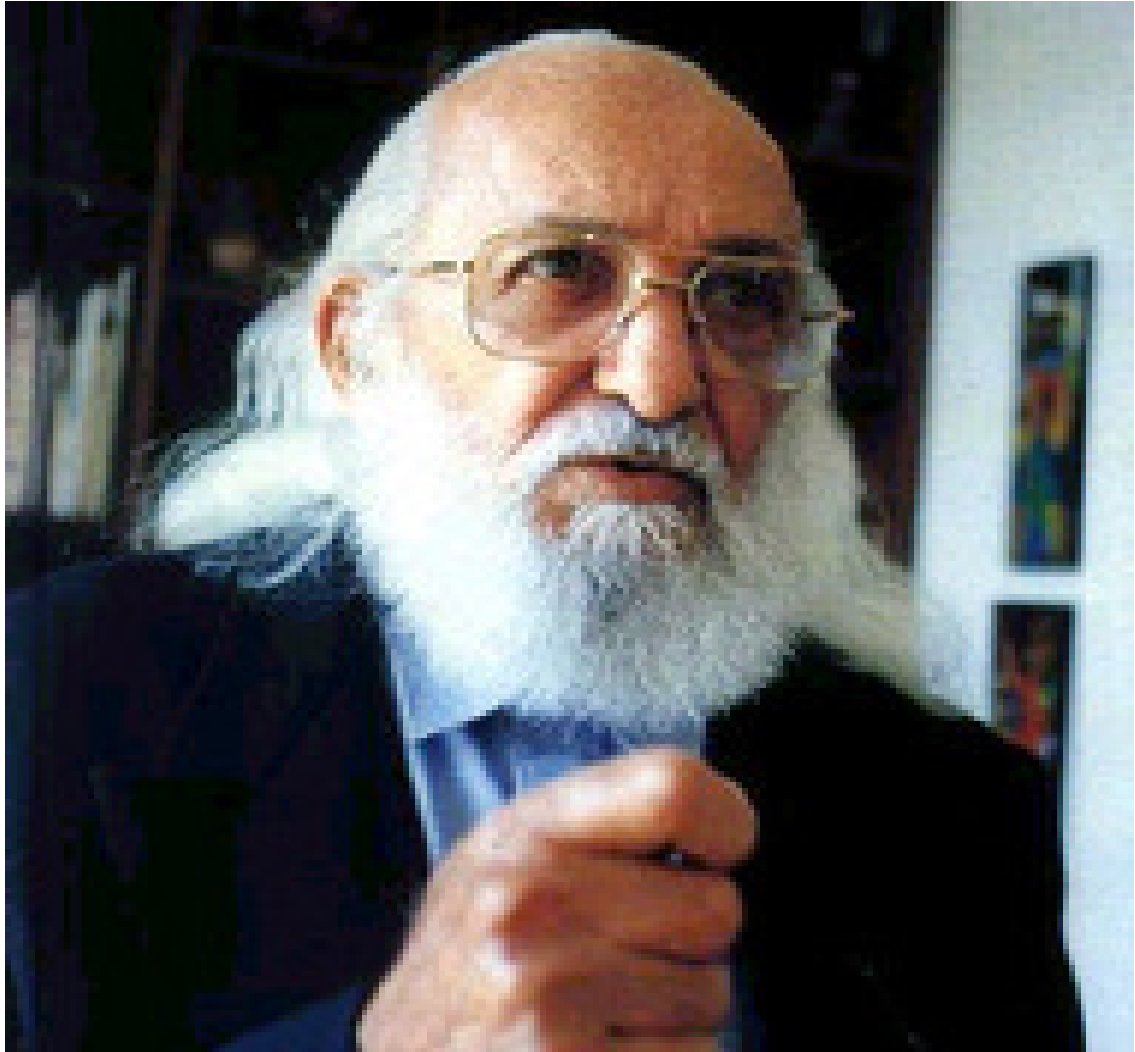
Dessa forma, estaremos caminhando para a construção de um espaço dialógico sugerido por Freire e, além disso, para a possibilidade de uma educação intercultural (FLEURI, 2001, 2003, 2007), na qual tanto educador quanto educando possam atuar juntos na construção da prática educativa, considerando nessa



relação suas diferenças. Assim, como bem nos coloca Silva (2010), a edificação desse espaço escolar solicita, de cada um dos sujeitos envolvidos, uma atitude de aceitação do outro, e, principalmente, a aceitação de si mesmo. Isso porque, segundo Fleuri (2001), a cultura é construída na relação com o outro. Dessa forma, dependendo de como nos relacionamos e de como lidamos com este relacionar, iremos estabelecendo ou não uma relação intercultural.



**CAPÍTULO 4: *ANDARILHANDO* COM PAULO FREIRE:  
A IMPORTÂNCIA DO SEU LEGADO PARA A ATUALIDADE**



**Fotografia de Paulo Freire**

(Fonte:<http://redesocial.unifreire.org/pedagogia-vivencial-humanescence/blog/vii-coloquio-internacional-paulo-freire>)

#### 4.1 Paulo Freire e a atualidade de suas proposições

*“Quanto aos outros, os que põem em prática a minha prática, que se esforcem por recriá-la, repensando também o meu pensamento. E ao fazê-lo, que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto”.*

*(FREIRE em Ação Cultural para a liberdade, 2001, p.20).*

Inicialmente se faz importante mencionar que, de acordo com Souza (2002), muito se tem retomado os clássicos na atualidade, porque eles a compreendem muito bem. Paulo Freire é um dos considerados clássicos devido à recorrência de seu pensamento e suas múltiplas interpretações. “Se tanto a ele recorremos, é porque nele pensamos encontrar nossas verdades, nossos desejos e nossas vontades” (p.47). Nesse sentido, acredita-se que a proposta de Freire para a alfabetização de adultos trouxe e ainda traz inúmeras contribuições para a Educação de Jovens e Adultos nos dias atuais, assim como para as demais modalidades de ensino, até porque, estruturalmente, a sociedade brasileira se mantém semelhante, ou seja, com fortes relações de dominação, exploração, exclusão e alienação... Isso se confirma, de acordo com os escritos de Gadotti (2004), para o autor, a atualidade do pensamento Freireano é decorrente não somente da sua validade universal, mas do contexto histórico atual não ser muito diferente do existente na época em que Freire desenvolveu seu trabalho. Dessa forma, tem-se, segundo Souza (2002), que Freire idealizou um pensamento educacional partindo do seu compromisso com a construção de um mundo diferente, democrático, e também apontou as características e exigências de uma educação para conquistar isso. De modo a reforçar a importância de Freire para a educação na atualidade, faço uso da seguinte passagem

Se uma educação nessa perspectiva era necessária no trânsito em que se encontrava a sociedade brasileira no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, assim como dela necessitava o Chile para consolidar a sua democracia, faz-se necessária em Portugal para permitir sua inserção na invenção da Europa no contexto da pós-modernidade/mundo e no Brasil do

novo milênio em sua integração a essa modernidade. É necessária a todas as nações nesse contexto, urgente, talvez, mais desafiante que as situações anteriores pela complexidade de cenários atualmente existentes (SOUZA, 2002, p.201-202).

Concordando com o fragmento acima acerca da importância que Paulo Freire tem para a atualidade, realizou-se esta pesquisa dissertativa para, a partir das leituras realizadas ao longo desse curso de Mestrado em Educação, identificar **quais as contribuições e a atualidade das ideias e proposições epistemológicas de Paulo Freire para a educação de jovens e adultos**. Procurando, nesse sentido, recriar e reinventar Paulo Freire, buscando encontrar, em alguns dos seus escritos e de interlocutores afins, contribuições para a EJA no atual contexto educacional brasileiro, tendo em vista que Freire, durante toda a sua vida como educador, nunca buscou encontrar e/ou deixar fórmulas prontas, mas, como ele mesmo dizia

A fundamentação teórica da minha prática, por exemplo, se explica ao mesmo tempo nela, não como algo acabado, mas como um movimento dinâmico em que ambas, prática e teorias, se fazem e se refazem. Desta forma, muita coisa que hoje ainda me parece válida, não só na prática realizada e realizando-se, mas na interpretação teórica que fiz dela, poderá vir a ser superada amanhã, não só por mim, mas por outros. A condição fundamental para isso, quanto a mim, é que esteja, de um lado, constantemente aberto a críticas que me façam; de outro, que seja capaz de manter sempre viva a curiosidade, disposto sempre a retificar-me, em função dos próprios achados de minhas futuras práticas e da prática dos demais. Quanto aos outros, os que põem em prática a minha prática, se esforcem em recriá-la, repensando também meu pensamento. E ao fazê-lo, que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto (FREIRE, 2001, p.19-20).

Percebe-se, neste fragmento, que a construção da prática Freireana foi um processo contínuo de (re)criações, pensada conjuntamente, através do diálogo, com outros sujeitos. Logo, Freire não se preocupou em deixar uma teoria ou uma metodologia pronta para ser seguida, mas sim, desafiar os educadores e as educadoras a (re)criarem a sua própria prática, transformando-a. Nessa perspectiva, tem-se, em Gadotti (2004, p.125), que isso significa “[...] nem a cópia e nem a negação do passado, do caminho já percorrido por outros. É sua transformação, através do que há de fundamental e original nele, em uma nova síntese qualitativa”. E foi assim que busquei (re)escrever este trabalho dissertativo.

## 4.2 Paulo Freire e a formação de professores(as) para a EJA na atualidade

*“Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o de reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.*

*(FREIRE em Pedagogia da Autonomia, 2002, p. 39)*

Em relação à formação de professores(as) para a Educação de Jovens e Adultos no atual cenário educacional brasileiro, tem-se, de acordo com os escritos de Soares (2005), que alguns cursos de formação inicial de professores não preparam os mesmos para a docência nesta modalidade; portanto, estes profissionais que, de uma forma ou de outra, acabam lecionando na EJA não sabem como trabalhar nessa modalidade de ensino. Existem no Brasil poucos cursos de graduação com habilitação em EJA, assim como cursos de pós-graduação (em nível de especialização).

Conforme estudos realizados por Soares (em seu artigo para ANPED), de acordo com o INEP de 2002, das 519 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras que ofertam o curso de Pedagogia e que foram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos, apenas 9 (1,74%) oferecem a habilitação de EJA: 3 na região Sul, 3 na Sudeste e 3 na região Nordeste. Os dados de 2005 revelam que houve um aumento, ainda pouco expressivo, do número de instituições que estão ofertando a habilitação de EJA para os cursos de Pedagogia: das 612 contabilizadas, 15 oferecem a habilitação (2,45%) e, dos 1698 cursos, há 27 ofertando essa formação específica (1,59%). Isso demonstra, claramente, a necessidade de uma formação docente mais específica para esta modalidade de ensino, uma formação que lhe permita compreender os anseios e necessidades desses educandos. Demonstra também que, devido à incipiência dos cursos de formação de professores(as) voltados para a EJA, tanto de graduação como de pós-graduação, esta formação, geralmente, acaba acontecendo simultaneamente à docência, podendo ser considerada como um processo formativo contínuo. Disso advém a necessidade de uma formação continuada para esses profissionais. Essa formação em serviço esta prevista em lei e, em relação a isso, encontra-se no Parecer 11/2000 a seguinte passagem

Quando a atuação profissional merecer uma capacitação em serviço, a fim de atender às peculiaridades dessa modalidade de educação, deve-se acionar o disposto no art. 67, II que contempla o *aperfeiçoamento profissional continuado* dos docentes e, quando e onde couber, o disposto na Res. CNE/CEB 03/97 (BRASIL, Parecer 11/2000, p. 57).

Dessa forma, conforme afirma esse fragmento, esta formação auxilia os docentes que, muitas vezes, não se sentem preparados para a docência nessa modalidade, a compreender melhor as suas especificidades e assim poderem realizar um trabalho mais qualificado. Para isso é necessário, ainda segundo o Parecer 11/2000, um espaço adequado e uma ação integrada entre os docentes da EJA e as universidades e demais instituições formadoras.

Nessa perspectiva, da formação docente ser uma prática contínua, encontra-se nos escritos de Freire que todos os seres humanos são inacabados e, quando estes tornam-se conscientes desse inacabamento, compreendem-se como seres “aprendentes”, estando em permanente formação em relação à docência principalmente. Conforme Freire (1997, p.19),

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar, antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

Dessa forma, a formação inicial se torna apenas o primeiro passo de uma longa caminhada para a aprendizagem da docência. Nesse sentido, tendo a formação docente como permanente, por sermos considerados seres inacabados, ensinar, segundo Freire (2002), também exige a prática da pesquisa, para que possamos conhecer o que ainda não conhecemos e anunciar e/ou comunicar o aprendido aos outros. Por isso,

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 2002, NOTA DE RODAPÉ, p.32).

Nessa citação percebe-se, de forma clara, a importância que Freire atribui à pesquisa na docência, considerando-a como algo indissociável dessa profissão, fazendo essa prática uma aliada para a docência de modo geral e, em especial, para os educadores da EJA, que tiveram uma formação específica incipiente para essa modalidade. Através da prática da pesquisa, estes profissionais podem compreendê-la melhor, assim como suas especificidades, atendendo, possivelmente, de forma mais qualificada aos educandos que a frequentam.

Além disso, é necessário que os educadores façam, frequentemente, uma avaliação de sua prática educativa através da prática reflexiva, a práxis. O educando também deve participar desse momento de alguma forma para poder expressar as suas contribuições acerca dessa, pois, segundo Freire (2002, p.71), “o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”. Dessa forma, nota-se a importância, na concepção Freireana, do trabalho conjunto entre educador e educando. Portanto, percebe-se que, para o autor, a aprendizagem da docência está inteiramente relacionada ao inacabamento do ser humano e ao processo de ensino aprendizagem.

Nessa perspectiva, o educador, compreendido como “ensinante”, necessita perceber a escola, a sua sala de aula, como um espaço “aprendente” não apenas para os educandos, mas um “lugar aprendente da docência” pela prática educativa cotidiana com os educandos. Dessa forma, ele se “desacomoda” e busca, sempre que preciso, novas alternativas de trabalho, juntamente com seus educandos e com outros educadores. Assim, por meio do diálogo e da reflexão coletiva sobre as práticas vivenciadas no espaço escolar, pode-se repensar acerca do que precisa ser (re)feito e o que está dando certo nesse ambiente. Essa prática formativa pode ser utilizada por todos os educadores(as), mas, de modo especial, aos da EJA, que ainda não se sentem preparados para lecionar nesta modalidade. Este espaço de trocas entre os educadores e destes com seus educandos pode ser um dos momentos mais significativos para a aprendizagem da docência.

Diante disso, acredita-se ser de suma importância uma formação específica para os(as) educadores(as) da EJA, seja através de um curso de Pedagogia com habilitação nessa modalidade, seja essa tendo um enfoque maior, do que vem tendo até o momento, dentro dos cursos de Pedagogia. Para que dessa forma, os(as) pedagogos(as) estejam mais preparados para lecionar nessa modalidade. Entretanto, faz-se imprescindível que nessa formação sejam consideradas as



contribuições deixadas por Paulo Freire, tanto no que se refere à formação docente de maneira geral, como nas suas proposições para a Educação de Jovens e Adultos no atual contexto da educação brasileira, as quais (algumas) foram e ainda serão apresentadas nesta dissertação. Deve-se considerar estas contribuições não com a intenção de copiá-las, imitá-las, mas (re)criar, (re)inventar, (re)descobrir nossas práticas educativas a partir do nosso contexto, das nossas necessidades, princípios e convicções enquanto educadores(as), assim como nos foi sugerido por Freire em seus escritos.

### **4.3 Sinalizando as contribuições de Paulo Freire para a EJA no atual cenário educacional brasileiro**

*“O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o “inédito viável” demandando de nós a luta por ele. “*

*(FREIRE em Pedagogia da Esperança, 1992, p. 98)*

Considero importante ressaltar que apresento nesta dissertação apenas algumas contribuições Freireanas que identifiquei durante o meu caminho de pesquisa. Tenho certeza que outros pesquisadores(as) podem, a partir de seus caminhos investigativos, encontrar outras contribuições que não foram descritas neste trabalho.

As contribuições Freireanas que identifiquei, ao longo das minhas leituras e estudos, serão apresentadas através de um paralelo entre a Educação de Jovens e Adultos no atual cenário da educação brasileira e alguns dos escritos de Freire acerca de sua proposta de educação e de alfabetização de adultos.

#### 4.3.1 Educação para o mercado de trabalho X Educação Humanizadora

Existe uma dicotomia historicamente estabelecida em relação à finalidade da modalidade em questão: temos, de um lado, a formação para o mercado de trabalho e, do outro lado, a formação de caráter mais geral, a qual se faz inerente ao processo educativo escolar. Ao comentar sobre esse assunto, Soares (2005) nos alerta para o fato de que pensarmos a Educação de Jovens e Adultos tomando como referência e objetivo apenas a dimensão relativa à inserção destes educandos(as) ao mercado de trabalho é termos uma visão muito reducionista e pragmática da educação.

Essa discussão já se fazia presente nas preocupações de Paulo Freire na década de 60 do século passado, quando este refletia sobre a Educação de Adultos e alertava sobre os perigos de uma visão de cunho mais tecnicista, que estava muito em voga na época do regime militar no Brasil. Contudo, pode-se perceber que essa discussão continua presente atualmente, e, em consequência disso, segundo Soares (2005), acaba-se influenciando, fortemente, os fundamentos que orientam a elaboração e o planejamento das políticas públicas na Educação de Jovens e Adultos no Brasil de hoje.

Concorda-se com a posição de Soares (2005), visto que, a ênfase nessa modalidade de ensino, ou em qualquer outra, não pode ser exclusivista; mas, sim, precisa pautar-se numa formação aberta à diversidade, contemplando, dessa forma, as diferentes dimensões e possibilidades do ser humano, as quais, segundo Barcelos (2010), são: a afetividade, o conhecimento geral sobre os processos culturais, o acesso aos bens e valores sociais e ecológicos do mundo em que se vive, pois, ainda segundo o autor, a educação, para ser educação de fato, precisa estar envolvida com a educação de sujeitos que não só busquem um posto de trabalho, mas que estejam buscando a realização de seus desejos e de seus sonhos.

Para exemplificar como esse pensamento de inserção dos educandos da EJA no mercado de trabalho influencia as políticas públicas, cita-se como exemplo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conforme o Parecer CEB 11/2000,

Muitos jovens ainda não empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias e vacilantes podem encontrar nos espaços e tempos da EJA, seja nas funções de reparação e de equalização, seja na função qualificadora, um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho (BRASIL, Parecer 11/2000, p. 11)

A partir desse fragmento, percebe-se, claramente, que a EJA em nosso país está ligada ao mercado de trabalho. Isso acontece porque a maioria dos sujeitos que são o público dessa modalidade, além de serem educandos, são trabalhadores ou almejam um espaço no mercado de trabalho.

Porém, como já discutido anteriormente, faz-se necessário pensar para a EJA uma educação mais aberta, voltada aos desejos e sonhos dos educandos que a procuram, que pode não ser o mercado de trabalho. Nessa perspectiva, tem-se como desafio superar a ideia assistencialista e compensatória instaladas ao longo da história nos programas de Educação de Jovens e Adultos, como também nos programas imediatistas de puro treinamento centrado, exclusivamente, no mercado de trabalho.

Nesse sentido, a função da EJA, em especial por ter como público educandos em idade para o exercício do trabalho, não deve ser centrada apenas nesse treinamento, pois a escolarização de adultos, na perspectiva de Freire, não serve apenas para obter uma titulação ou uma maior qualificação no mercado de trabalho, mas sim para que os educandos possam se colocar criticamente, como por exemplo, em relação a esse pensamento neoliberal que está em voga na atualidade. Por isso, segundo a perspectiva Freireana, é imprescindível para a EJA uma educação mais humanizadora e crítica, na qual os educandos não sejam educados para se transformarem simplesmente em mão-de-obra qualificada e barata para o mercado de trabalho, mas sim, em sujeitos humanizados e conscientes, que conhecem e exercem seus direitos e deveres, além de compreenderem criticamente a realidade em que vivem. Dessa forma, não estaremos limitando a EJA a uma finalidade, neste caso o mercado de trabalho, mas proporcionando também aos educandos uma educação humanizadora e crítica.

Nessa perspectiva, caberia aos educadores, ainda segundo a perspectiva Freireana, auxiliar os seus educandos na compreensão do seu *inacabamento*, incentivando-os na busca pelo *ser mais*; não no sentido de ser mais que alguém, mas melhor que a si mesmo amanhã, e nessa busca pelo *ser mais*, o educando vai

humanizando a si mesmo e o mundo que o cerca, pois, como nos escreve Freire (2002, p.64),

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade.

O auxílio aos educandos na compreensão de seu *inacabamento* e o incentivo na busca pelo *ser mais* deve ser uma das finalidades da Educação de Jovens e Adultos, pois, dessa forma, teríamos uma educação que não se reduziria apenas à formação dos educandos para o mercado de trabalho, mas que lhe proporcionaria uma formação para a vida. Para isso, é preciso formar educadores comprometidos com uma educação humanizadora, assim como é fundamental uma mudança nas práticas educativas e, conseqüentemente, no currículo escolar dessa modalidade, buscando reconhecer a formação humana como um aspecto importante para o processo de formação dos educandos. Nesse sentido, tem-se, conforme Freire, que

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1980, p.39).

Porém, isso dificilmente acontece nas escolas atuais, porque, na visão da sociedade atual, capitalista, a educação é compreendida como um instrumento de dominação, ou seja, uma forma que pode trazer à sociedade pessoas capacitadas e instruídas; logo, movimentariam a economia. Nessa lógica capitalista, se não representamos nenhuma forma de lucro, logo somos vistos como “coisas” absolutamente sem importância. Por isso, como bem nos escreve Arroyo (2000), algumas escolas dividem os conhecimentos escolares entre os que são úteis e necessários para a sobrevivência no mercado de trabalho e nos concursos e aqueles que são formadores da cidadania crítica e da participação, da criatividade e do desenvolvimento humano. Entretanto, para que aconteça uma educação humanizadora e crítica, não só um treinamento para o mercado de trabalho, é necessária uma reformulação na EJA. Uma delas é no seu currículo, visto que este

se assemelha muito aos das demais modalidades, no qual se valoriza mais o conteúdo e pouca importância é dada para a forma como se lida com ele. Nesse aspecto, tem-se em Barcelos (2010) que o currículo da EJA deve ser maleável, podendo ser (re)formulado durante todo o curso para atender de maneira satisfatória aos educandos e educadores dessa modalidade.

Além do currículo, a organização do tempo escolar existente nas escolas atuais, segundo Arroyo (2000), também não é a ideal para os educandos da EJA, pois essa não se adequa às suas necessidades, isso porque muitos trabalham no turno inverso ao da escola. Conforme o autor, o tempo nas escolas está organizado: em séries, semestres, aprovações/reprovações,... o que acaba por privar o setor popular da educação básica, e neste setor, segundo Barcelos (2010), encontram-se grande parte dos educandos da EJA, os quais tentam conciliar o estudo com o trabalho e com a família e precisam levar em consideração questões do tipo: horário das aulas; trabalhos e provas das disciplinas; recursos financeiros; entre outras questões, as quais, se não bem resolvidas, podem, muitas vezes, levá-los a não conseguir concluir novamente os estudos, ocasionando a evasão escolar e/ou até mesmo a repetência.

Esta organização do tempo escolar existe porque, atualmente, muitos professores(as), tanto desta modalidade como de outras, parecem estar mais preocupados em ensinar os educandos para, conforme o dito popular: “Ser alguém na vida!”, como se eles não fossem ninguém; e também para: “Vencer os conteúdos da grade curricular”, em vez de trabalhar a vida, principalmente a humana em sua complexidade, como o “conteúdo” principal, ligando os demais saberes e conhecimentos ao ser humano. Isso porque uma das principais finalidades da educação, em geral, e da EJA, em especial, é a humanização e, para isso, cada sujeito necessita do compartilhamento de vivências, interações, saberes, e o espaço da sala de aula é o ideal para essas interações e trocas, porque neste lugar, principalmente na EJA, várias gerações se cruzam partilhando conhecimentos e múltiplas vivências, pois, nesse ambiente as pessoas não esperam apenas por uma série de conteúdos, de matérias; esperam, acima de tudo, aprender a ser gente (HENZ, 2010) em todas as dimensões do humano.

Portanto, se para ser humano precisamos do outro numa relação de amorosidade, afetividade e dialogicidade, será que nosso papel enquanto educadores(as) se resume apenas na transmissão de conteúdos sistematizados

para que esse hoje educando se torne “alguém na vida”? E mais, o que significa ser “alguém na vida”?

Nesta perspectiva, como bem nos alerta Arroyo (2000, p.181), “um dos pontos que durante décadas foi tranqüilo é que a escola tem de capacitar para o emprego. Tem de instrumentalizar desde a infância para se virar na vida, na produção, no trabalho, nos concursos ou no vestibular”. Dessa forma, os(as) professores(as) acabavam convencidos de que sua função, enquanto docentes, era essa. Neste século, poderia ser proposto um desafio à educação, redimensionar o seu trabalho, buscando a humanização de homens e mulheres.

Dessa maneira, educar seria muito mais do que reunir pessoas numa sala de aula e transmitir-lhes um conteúdo pronto e acabado, mas sim auxiliar os educandos da EJA, jovens e adultos, em seu processo de humanização, no qual o ser humano vai se autoconstruindo na medida em que constrói um mundo mais humano, podendo assim transformar sua vida e sua realidade. Nessa perspectiva, o papel do educador seria, conforme Arroyo (2000, p.54),

nosso ofício de mestre não passará por desprezar a função de ensinar, mas reinterpretá-la na tradição mais secular, no ofício de ensinar a ser humanos. Podemos aprender a ler, escrever sozinhos, podemos aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa.

Essa aprendizagem deve acontecer de forma dialógica e amorosa, com a troca de gestos afetivos entre o educador e seus educandos, como por exemplo, abraços, toque no ombro... Assim, o processo de ensino aprendizagem acontecerá de forma mais humana, diminuindo a distância entre os sujeitos envolvidos nesse processo. Em contraponto, numa educação que vise o treinamento para o mercado de trabalho, a relação entre educador e educando se limita apenas a transmitir e receber conteúdos.

Nesse sentido, estaríamos usando a educação para nos auxiliar na transformação da sociedade, pois não treinaríamos os educandos para o mercado de trabalho, mas sim os auxiliaríamos na compreensão de seu *inacabamento* e na sua busca pelo *ser mais*. Porém, cabe ressaltar aqui que a educação não resolve todos os problemas sociais, nem acaba com a injustiça social, mas é o meio pelo qual as pessoas poderiam (re)escrever sua história. Parafraseando os escritos de Freire, tem-se que a educação sozinha não consegue transformar a sociedade,

porém, sem ela, a sociedade não se transforma. Assim, a educação pode ser considerada como um instrumento que permite a mudança na vida das pessoas, independentemente da idade, cultura ou classe social.

Por isso, conforme Henz (2010), mesmo que ainda as estruturas sociais não tenham mudado para serem (re)humanizadoras, ainda que os sistemas escolares sejam predominantemente conteudistas, burocráticos e vazios de genteidade, existem ainda inúmeras coisas que os educadores(as) podem fazer, como por exemplo, mudar: a maneira de nos relacionar com os educandos(as), o enfoque que damos aos conteúdos com os quais trabalhamos colocando-os a serviço *do ser mais* dos(as) jovens e adultos(as) que são nossos educandos; enfim, podemos tornar a nossa docência mais humana e humanizadora, pois, de acordo com Henz (Ibid.), a educação ainda tem importância na (re)humanização dos seres humanos e do mundo, mesmo que ela não possa tudo, alguma coisa ela pode. Essa é a razão de ser da nossa existência enquanto educadores(as), e em especial da EJA.

#### 4.3.2 Educação Bancária X Educação Dialógica

Paulo Freire, em seus escritos, critica a educação bancária, na qual o educador domina o conhecimento “técnico e científico” e os educandos nada sabem, ou seja, estes chegam à escola sem nenhum tipo de conhecimento prévio. Conforme os escritos de Freire (1980), nessa concepção a educação passa a ser vista como um “ato de depositar” conhecimentos. Os professores “depositam” e os alunos “recebem os depósitos”. Complementando, encontra-se, em Freire (2005, p.66),

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos” tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.

Esta citação demonstra, claramente, que nessa concepção de educação o educador tem o papel de sujeito do processo de ensino aprendizagem, enquanto ao

educando cabe o papel de objeto, sem voz e nem conhecimentos para contribuir nesse processo. Porém, em sua proposta de alfabetização de adultos, o autor ressalta a importância do diálogo dos educadores com os educandos e entre estes, para conhecer a realidade, a cultura e os *saberes de experiência feita* dos mesmos.

Segundo Freire, a alfabetização só teria significado para os alfabetizandos se ela partisse de uma análise criteriosa da realidade dos mesmos, fazendo posteriormente a identificação dos seus problemas e suas possíveis formas de superação. Dessa maneira, a proposta idealizada por Freire (1992) respeitava e valorizava os “saberes de experiência feita” dos educandos, tornando-os também sujeitos do seu processo de ensino aprendizagem. Não fazer isso na prática educativa gera uma forma de repreensão e condicionamento que Fleuri (2008) chama de “silêncio da mente”.

A custa, por exemplo, de ser forçado na escola a repetir sempre o que o professor diz, o estudante acaba sendo tolhido em sua capacidade de pensar com a própria cabeça. E, pior, tenta-se convencê-lo de que o saber “de quem tem competência” é absolutamente verdadeiro e inquestionável (FLEURI, 2008, p.34).

Ou seja, ignorar ou reprimir a curiosidade/criatividade do educando, insistindo na questão de apenas transferir o conhecimento, conforme a concepção bancária de educação, impede a formação/construção do saber. Sobre essa questão Freire (2002) já nos alertava que os saberes dos educadores não poderiam ser simplesmente transferidos aos educandos; pelo contrário, na verdadeira aprendizagem os educandos se tornariam sujeitos da construção e reconstrução da aprendizagem ao lado dos seus educadores, um aprendendo com o outro conjuntamente. A partir dessa afirmação, percebe-se que não respeitar e não valorizar os saberes dos educandos, exigindo que ele “saiba” apenas o que o educador “ensinou”, não contribui para uma verdadeira aprendizagem, transformando-o não em um sujeito da (re)construção de seu conhecimento, mas sim num objeto. Conforme nos afirma Freire em seus escritos,

nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 2002, p.29)



Nessa perspectiva, o educador deve conceber seus educandos como seres pensantes, cheios de capacidades e portadores de ideias, as quais se apresentam espontaneamente através do diálogo problematizador, conforme a proposta utilizada por Freire para a alfabetização de adultos. Por meio desse diálogo, os educandos poderiam expor suas críticas e reflexões sobre sua realidade, assim como seus *saberes da experiência feita*. O educador também deve apresentar-se como um aliado dos educandos, e não como um ser que sabe tudo, ignorando os conhecimentos destes, pois nesse caso eles se sentiriam inferiorizados e discriminados. O educando, em especial o adulto, tem muito a contribuir para o processo de ensino aprendizagem, não só por ser, na maioria das vezes, um trabalhador, mas pelo conjunto de ações que exerce na sua família e na sociedade. Dessa forma, cabe aos educadores da EJA considerar que os alunos dessa modalidade

são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência...[.] A EJA é o momento significativo de reconstruir estas experiências da vida ativa e ressignificar conhecimentos de etapas anteriores da escolarização articulando-os com os saberes escolares (BRASIL, Parecer 11/2000, p. 33/35).

Este fragmento do Parecer 11/2000 vai ao encontro dos escritos de Freire, quando este alertava sobre a importância de modificarmos nossa prática educativa ao trabalharmos com a educação de adultos, tendo em vista que esta modalidade não se direciona às crianças, mas sim aos jovens e adultos. Em relação a essa diferenciação, encontra-se nos escritos de Gadotti; Romão (2005) que o educando adulto não pode ser tratado como criança, cuja vida começou há pouco tempo, porque estes educandos tem uma vida mais longa, com diferentes experiências de vida e alguns também com uma bagagem de conhecimentos relacionados à vida profissional.

Essa perspectiva se relaciona, diretamente, com os escritos de Freire, quando este ressaltava que todos os sujeitos possuem conhecimentos oriundos da sua realidade, os quais deveriam servir de ponto de partida para o processo de ensino aprendizagem dos educandos, pois, segundo Freire (1992, p.31), “no fundo, ninguém chega *lá*, partindo de *lá*, mas de um certo *aquí*. Isto significa, em última

análise, que não é possível ao(o) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os “saberes de experiência feitos” com que os educandos chegam à escola”.

Nesse sentido, Freire (2002) compreendia que ensinar e educar dialogicamente exige o saber escutar, porque é escutando que aprendemos a falar. Freire não aceitava a ideia de que o ensinar se resumisse meramente em transmitir o saber, pois defendia que o papel do educador é construir possibilidades para que os educandos possam construir seu próprio saber. Dessa forma, aprender a escutar as perguntas dos educandos e com eles buscar a resposta pode levar o educador a rever/repensar as antigas respostas e, ao mesmo tempo, possibilita o desenvolvimento da capacidade dele de falar *com* os educandos, e não *para* os mesmos ou sobre os mesmos, mas em conjunto com os educandos buscar novas respostas, exercitando a curiosidade epistemológica. Nesse sentido, da educação dialógica, aguçamos nossa curiosidade, a sensibilidade, a capacidade de escutar o outro, de argumentar, de buscar ... E ainda podemos, aos poucos, ir substituindo a pedagogia bancária, do medo e do silêncio, pela pedagogia dialógica, considerando nessa as contribuições e saberes dos educandos. No entanto, não reconhecer a contribuição dos educandos no processo de ensino aprendizagem contraria o sentido da alfabetização na perspectiva Freireana, que é “aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (FIORI, 2005, p.8). Portanto, pode se afirmar que é essencial aos alfabetizandos se alfabetizarem dizendo e escrevendo a sua realidade, a sua vida e a sua história, pois essa é a essência da alfabetização de adultos na concepção Freireana, e acredito que possa ser considerada também a essência da educação de modo geral. Por isso, é imprescindível não esquecer que

Os jovens que chegam hoje à sala de aula têm uma história de classe, têm uma história de cultura e receberam uma ideologia de autoritarismo, que foi reproduzida em casa e na própria escola. Ele ouviu, o tempo inteiro, que o “professor é quem ensina e estudante é quem aprende” e é óbvio que, quando o jovem [professor] propõe mudar essa relação e fazer o trabalho juntos, o jovem estudante tende a reagir: “Ô professor, deixa de embromação: você está aqui para ensinar e eu para aprender...” E pode até ficar pensando que o professor que não se impõe autoritariamente é incompetente (Palestra proferida por Paulo Freire dia 12 de maio de 1984, na PUC - São Paulo In: FLEURI, 2008, p. 71).

Com base nesta citação, percebe-se que a abertura para o diálogo expressando: os saberes, a cultura e a realidade dos educandos, nem sempre é

fácil, devido, possivelmente, ao longo tempo de vivência no modelo da “educação bancária” dentro e fora da escola. Porém, faz-se necessária a mudança para uma educação mais dialógica, não somente na Educação de Jovens e Adultos, mas em outras modalidades de ensino também. Uma das formas de superação desse silenciamento dos educandos, segundo Fleuri (2008, p.35),

[...] seria partir da vivência do próprio grupo e ir questionando o modo como seus participantes compreendem essa vivência. Deste modo, o grupo vai tomando consciência dos fatores que condicionam sua situação e, pouco a pouco, vai descobrindo e assumindo modos de transformá-la radicalmente.

Quando acontece essa troca entre educador e educando, ambos se assumem como sujeitos conscientes e autônomos do seu processo de aprendizagem. Isso é importante, especialmente, para o educando adulto, que ao perceber que está sendo tratado como um agente ativo, participante desse processo, sente-se mais interessado e autônomo, e este sentimento faz com que ele compreenda que pode e está mudando sua realidade pelo fato de estar mudando a si mesmo.

Nessa perspectiva, Freire (2002) nos escreve que essa prática dialógica não impede que haja momentos de “aula expositiva”, apenas que em vez de falar *para* os educandos, como aquele que tudo sabe, o educador deve colocar-se como quem fala *com* os educandos, relacionando os conteúdos com os aspectos sociais, culturais, econômicos e históricos das suas vidas. Nesse sentido, a aula expositiva serviria para o educador expor aos educandos o tema proposto e depois com eles, através do diálogo problematizador, iniciar o trabalho conjunto acerca da temática que será estudada. Esta, de acordo com Freire (Ibid., p.138), seria a maneira correta do educador “*com* o educando e não *sobre* ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo”. Porém, para isso acontecer, precisamos de uma educação que considere o educando um sujeito participante, alguém que também sabe e pode *dizer a sua palavra*, não apenas receptor de informações, de certa forma, desconexas e irrelevantes. Entretanto, é preciso que a escola supere a concepção de que os conhecimentos trazidos pelos educandos, que são do senso comum e não sistematizados, não merecem o seu respeito e consideração. Nesta perspectiva, somente o que a escola ensina expressaria conhecimento, portanto é o que o educando deve e precisa aprender. Porém, uma escola com uma concepção diferenciada respeitaria os saberes que os

educandos trazem da sua vida fora da escola e, além disso, auxiliaria para que estes passassem a ser conhecimentos críticos.

Essa concepção diferenciada vai ao encontro da proposta Freireana, a qual se baseia na realidade do educando, levando em conta suas experiências, suas opiniões e suas histórias de vida. Nesta, as informações são recebidas através do diálogo problematizador, o qual deve sempre acontecer entre o educador e os educandos, para depois serem organizadas pelo educador, a fim de que essas informações, o conteúdo preparado para as aulas, a metodologia e o material utilizados sejam compatíveis e adequados com a realidade e a idade dos educandos. Assim, conforme Freire (2005, p.47), na educação dialógica “[...] o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.”

A partir dessa perspectiva, educador e educandos devem caminhar juntos, aprendendo um com o outro, interagindo durante todo o processo de ensino aprendizagem. É por isso que se faz de suma importância que o educando, jovem e adulto, compreenda o que está sendo ensinado e que saiba aplicar em sua vida o conteúdo aprendido na escola.

Nesse sentido, Freire (2002, p.33) nos escreve que, para superar a educação bancária, deveríamos discutir com os educandos “[...] a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”. Isso também é apontado por Souza (2002), em seus escritos, como uma forma de superação da educação bancária. Para ele, é preciso interpretar, compreender, perceber e considerar as especificidades dos contextos históricos e culturais dos educandos e da comunidade. Depois, o educador deve confrontar os conteúdos científicos e tecnológicos com as interpretações dos contextos dos educandos e com seus conhecimentos prévios. Dessa maneira, teremos como resultado “os conteúdos básicos para aprendizagem”. Complementando, Souza (Ibid., p.108-109) escreve ainda que

Na verdade, há que se considerar como conteúdo básico da aprendizagem a confrontação dos saberes científicos com os saberes das diferentes culturas ou traços culturais presentes à escola e, especificamente, às salas

de aula, na busca de um novo saber de garantir a vida digna e o bem estar de todos e todas numa convivência agradável e prazerosa.

Com base nos escritos de Souza (2002), percebe-se uma aproximação com a proposta de Freire, tendo em vista que este iniciava o processo de alfabetização fazendo o reconhecimento da realidade, da cultura e dos saberes dos futuros educandos, assim como partia das palavras geradoras, que eram identificadas e selecionadas a partir da realidade deles, para só então se inserir, ao logo das aulas, através do diálogo problematizador, os conteúdos ditos científicos e técnicos.

Freire (2002, p.34) nos questiona em seus escritos: “Por que não se estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” Este questionamento nos remete à necessidade de uma reformulação nos currículos e também nas práticas educativas da Educação de Jovens e Adultos, aproximando assim mais os conteúdos considerados científicos e técnicos com a realidade, ou seja, com a vida cotidiana dos educandos, auxiliando-os na assimilação dos mesmos, construindo uma aprendizagem mais significativa, pois, conforme Freire (2005, p.87), “é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação”.

Porém, nem sempre a escola e seus educadores estão preparados para escutar seus educandos, assim como compreender seus conhecimentos. Portanto, é necessário, segundo Barcelos (2010), que a Educação de Jovens e Adultos coloque em desafio a capacidade de, enquanto educadores(as), (re)inventar, (re)criar, alternativas curriculares e práticas educativas dialógicas, cooperativas que estejam abertas aos processos de subjetivação em andamento.

Assim, ao se aproximar a realidade do educando com os conteúdos compreendidos como científicos e técnicos, torna-se possível evitar o que acontece, frequentemente, nas escolas, onde muitos educandos, mesmo estando dentro do ambiente escolar, não conseguem aprender o que lhe é ensinado. Isso acontece porque os conteúdos estão descontextualizados de sua realidade. A partir dessa perspectiva, percebe-se que não é necessário estar fora da escola para não conseguir aprender. Esta afirmação é ratificada por Medeiros (2005, p.11), quando a autora escreve que

São milhões de jovens e adultos, que apesar de todos os esforços que vêm se efetivando nas várias esferas, sejam governamentais ou não, continuam à margem da escola ou, dentro dela, sem aprender, ou, ainda, aprendendo, mas não sabendo o que fazer com o que aprenderam em seu processo de escolarização, por terem sido obrigados a estudar conteúdos sem significação para suas vidas.

Esta citação expressa, de forma clara, a ausência de relacionamento entre os conhecimentos compreendidos como científicos e técnicos com a realidade dos educandos. Por esse motivo, os conteúdos passados a estes na escola não fazem sentido e muito menos trazem alguma utilidade para a sua vida cotidiana. Faz-se necessário um levantamento, através do diálogo entre educador e educando, para se conhecer a realidade social, cultural e também os conhecimentos prévios destes, para, depois disso, iniciar o processo de ensino aprendizagem.

Dessa maneira, é possível fazer com que os conhecimentos aprendidos na escola façam sentido para os educandos da EJA. O mesmo é válido para as demais modalidades de ensino. Nessa perspectiva, Soares (2002, p.202) nos escreve que é necessário, na Educação de Jovens e Adultos, atualmente,

[...] estabelecer um perfil mais aprofundado do aluno, a tomada da realidade em que está inserido como ponto de partida das ações pedagógicas, o repensar dos currículos com metodologias e materiais didáticos adequados as suas necessidades e a formação de professores condizentes com a especificidades da EJA são algumas delas.

Os aspectos citados acima como: conhecer o aluno da EJA de forma aprofundada, assim como utilizar como partida para a prática educativa a realidade deste, relacionam-se, diretamente, com as proposições Freireanas, pois Freire iniciava a sua proposta de alfabetização de adultos com o diálogo e, através desse, conhecia a realidade e os *saberes da experiência feito* dos seus futuros educandos. Essas informações eram utilizadas posteriormente para iniciar o processo de alfabetização destes. Dessa forma, os educandos se sentiam acolhidos pelo educador, logo, mais próximos do ambiente escolar e, ao mesmo tempo, interessados pelo estudo.

Nesse sentido, percebe-se que o sentimento de amorosidade e acolhimento passado pelo educador aos seus educandos, no momento em que este valoriza, utiliza e dialoga sobre os seus saberes, tem extrema importância na proposta de alfabetização de adultos Freireana. Isso porque o diálogo, para o autor, é

fundamentado no amor aos homens e ao mundo. Por isso, ainda segundo Freire (2002), é equivocado pensar que esta prática vivida com afetividade e alegria não precise da formação científica séria e da clareza política dos educadores. “A prática educativa compreende tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (p.161). Estes elementos, pensados por Freire para uma prática educativa, compreendem que ser um educador amoroso, envolvendo a realidade de seus educandos, acolhendo-os, não o exime de desenvolver seu trabalho com envolvimento, comprometimento, seriedade e compromisso político.

Essa perspectiva, vai ao encontro do que é colocado no Parecer CEB 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, a capacitação docente para o trabalho nessa modalidade de ensino deve enfatizar o preparo

para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e estabelecer o exercício do diálogo. [...]. A maior parte desses jovens e adultos, até mesmo pelo seu passado e presente, movem-se para a escola com forte motivação, buscam dar uma significação social para as competências, articulando conhecimentos, habilidades e valores (BRASIL, Parecer 11/2000, p. 56/57)

A partir desse fragmento do Parecer CEB 11/2000, percebe-se que nessa modalidade, primeiramente, faz-se necessário o diálogo, o qual deve ser prática constante entre educador e educandos, e entre estes, para que possam se conhecer e compreender a realidade de ambos. A escuta do educando, principalmente na EJA, é muito significativa para a prática educativa, pois com esta é possível reconhecer e valorizar, conforme Freire (1992), os “saberes de experiência feito” dos educandos. Nesse sentido, os conhecimentos considerados como científicos não perderiam sua validade, mas passariam a ser relacionados com as questões sociais, políticas, culturais e econômicas que afetam diretamente os educandos, em especial na EJA.

Dessa forma, mesmo quando se trata de conteúdos específicos de uma disciplina, faz-se de fundamental importância torná-los significativos, reavivá-los e re-criá-los por meio do diálogo problematizador, de questionamentos e relações com a experiência histórica, social, cultural, política, tecnológica e pessoal de cada educando, para que dessa forma o mesmo tenha mais sentido para estes. Isso

porque, os educandos, jovens ou adultos, quando retornam à escola, não buscam apenas conteúdos, muitos esperam encontrar algo mais do que isso. Eles também não podem mais serem considerados “contas bancárias”, onde o professor apenas deposita conteúdos, muitas vezes fragmentados e desconectados das suas vidas e realidades, não passando de palavras vazias e sem sentido. Por isso, é essencial que os educadores construam práticas educativas que tragam as histórias de vida e a realidade dos educandos para dentro do ambiente escolar, sendo estes saberes mediatizados pelos conteúdos das áreas específicas, motivando todos a participarem do processo de construção do conhecimento, reflexão e transformação da vida e da realidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, estaríamos educando com e pela vida, ou seja, aprender vivendo e a viver aprendendo, pois, a prática educativa na EJA, e em outras modalidades de ensino também, deve ser mais do que repetir sem alcançar nenhuma compreensão do significado das teorias e conteúdos das áreas específicas.

#### 4.3.3 Educação como ato político: Freire ontem e hoje

Para Freire (1997, p.35), “a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá”. Percebe-se, nesta declaração, uma forte conotação da componente política da educação. Sinalizando, desse modo, mais uma das contribuições de Paulo Freire: a *educação é um ato político*. Esta afirmação, apesar de muito recusada por sua obviedade, é verdadeira.

Nesse sentido, encontra-se em Zitkoski (2006), quando este escreve sobre a concepção Freireana acerca da Educação e Política, que a educação nunca é neutra politicamente, visto que o projeto político pedagógico e qualquer ato educativo sempre vão ser políticos. Isso porque, ao definir a metodologia de trabalho, o educador planeja, decide e produz determinados resultados formativos, os quais tem consequências na vida dos educandos e na sociedade de modo geral. Dessa forma, segundo Freire (1997), a não neutralidade da educação acaba exigindo dos(as) educadores(as) que assumam uma postura política, na qual este(esta) viva coerentemente sua opção: progressista, democrática ou autoritária, reacionária ou também espontaneísta (se definindo por ser democrática ou



autoritária). Dessa forma, percebe-se que a educação é sempre política, mesmo que, às vezes, os educadores não queiram demonstrar ou tentem se distanciar da postura escolhida.

Assim, se de forma geral, o que Freire propõe é de grande pertinência, quando se trata da EJA, ela toma um caráter de urgência nos tempos atuais, pois, se a educação é um ato político, ela se torna um elemento fundamental para a transformação da sociedade. Nessa perspectiva, conforme o livro organizado por Ana M. Freire (2001), uma das contribuições de Paulo Freire para a atualidade é sua compreensão da *educação como um ato político*. Ainda segundo o livro, desse modo, a educação pode afirmar ou contestar a sociedade como esta está organizada no presente, superando ou não as diferentes formas de desigualdade social. Isso porque, na concepção Freireana, o futuro não é determinado, mas sim construído no presente. Portanto, como afirma Freire (1989, p.27),

tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, umas das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política.

Dessa forma, ainda conforme Freire (1997, p.54), percebe-se que a tarefa dos educadores “não se esgota no ensino da matemática, da geografia, da sintaxe, da história. Implicando a seriedade e a competência com que ensinemos esses conteúdos, nossa tarefa exige o nosso compromisso e engajamento em favor da superação das injustiças sociais”. Nesse sentido, percebe-se que a educação na perspectiva Freireana compreende algo mais amplo, se comparada à educação bancária, a qual busca apenas a transmissão de conteúdos. Ele propõe, como já exposto anteriormente, uma educação humanizadora, crítica e libertadora. Portanto, de acordo com o livro organizado por Ana M. Freire (2001), é imprescindível que os educadores entendam a *educação como um ato político*, e assim se tornem mais compromissados com a redução das carências educacionais, especialmente das que afastam os homens da sua história, identidade e cidadania, pois ensinar não se resume em estar numa sala de aula, de acordo com Freire, é estar com o mundo. Por isso, para Freire, os educadores precisam auxiliar seus educandos a

compreenderem suas realidades através da problematização das experiências vividas, podendo assim transformar, ou não, a sociedade em um lugar mais humanizador, combatendo as injustiças e as desigualdades sociais presentes nela.

Nessa perspectiva, *a educação como um ato político*, ao combater as injustiças e as desigualdades sociais, possibilitaria a integração das pessoas oriundas dos setores menos favorecidos economicamente da sociedade. Isso aconteceria através da educação, mas especificamente, por meio da EJA, tendo em vista que estes setores são o público desta modalidade. Uma comprovação dessa afirmação pode ser encontrada nas políticas públicas direcionadas a EJA. Um exemplo é o Parecer 11/2000 que, entre outras coisas, apresenta as funções da EJA, uma delas é a função reparadora. Como já reportado anteriormente, esta função visa ser uma possibilidade de restaurar o direito negado de uma escola de qualidade com reconhecimento de igualdade entre os seres humanos.

Ainda na perspectiva da *educação como um ato político*, não se pode deixar de notar a existência de uma forte relação entre o trabalho e a educação, reforçando assim a importância que o conhecimento acadêmico e científico tem para a sociedade atual, pois as pessoas com pouca ou nenhuma escolaridade, muitas vezes, não conseguem trabalho, ficando desempregadas. Outras até conseguem, mas são trabalhos considerados como indignos/precários. Porém, como bem ressalta o Parecer 11/2000, a baixa ou ausência da escolaridade não pode ser vista como um motivo para o preconceito, designando a estes sujeitos apenas tarefas e funções "desqualificadas" de trabalho.

Nesse sentido, faz-se de extrema importância a proposta de alfabetização de adultos idealizada por Freire, pois esta considerava os educandos, muitos deles trabalhadores em funções consideradas "desqualificadas", como sujeitos produtores de cultura, de história, oportunizando a estes *dizerem a sua palavra*, assumindo-se como cidadãos, esta é a maior das dimensões políticas da educação. Isso porque, numa sociedade grafocêntrica como a nossa, ser alfabetizado é uma das condições essenciais para se sentir participante ativo da vida política, social, econômica e cultural, assim como manter-se atualizado em relação a isto, devido as suas constantes modificações.

Dessa maneira, a educação sendo um ato político está exigindo uma posição dos gestores e/ou dos governantes acerca da educação como um todo, em especial da EJA, pois, como bem nos coloca Freire (1997, p.78), a "imobilidade produzida ou

não por motivos fatalistas, funciona como eficaz ação em favor das injustiças que se perpetuam, dos descabimentos que nos afligem, do retardamento de soluções urgentes”; ou seja, a imobilidade tanto docente como dos gestores e governantes pode acabar mantendo as injustiças e desigualdades sociais. Por isso, faz-se necessário uma movimentação conjunta de gestores, educadores e governantes para que possamos suprimir as necessidades e dificuldades encontradas atualmente nesta modalidade.

Portanto, é importante que os educadores e gestores assumam a escola e, principalmente, a EJA como um espaço-tempo político e pedagógico, com ações e movimentos em que todos vivam e pratiquem a cidadania e a participação, podendo *dizer a sua palavra*, ler o seu mundo e engajar-se na transformação da sociedade. Disso advém a necessidade do diálogo problematizador a partir da realidade dos educandos para que assim estes compreendam a organização e o funcionamento da sociedade e possam então transformá-la ou mantê-la como está. Isso dependerá do tipo de sociedade em que estes educandos querem viver: se numa sociedade opressora ou libertadora...

Para isso, é necessário revisar e reforçar alguns projetos e políticas públicas da EJA, tendo em vista a grande importância que esta tem na atualidade para o combate da exclusão e injustiças sociais, e por isso, é imprescindível que as políticas públicas e projetos referentes a ela não sejam tratados e/ou deixados de qualquer maneira pelos governantes, mas sejam revisados com toda a atenção necessária que esta modalidade exige.

Finalizando, trago uma citação de Freire que julgo ser bastante pertinente,

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo a minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim, convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos de esperança crítica, como o peixe de água despoejada (FREIRE, 1992, p.4).

Acredito, assim como Freire, que, para acontecerem as mudanças necessárias na EJA e nas demais modalidades de ensino, precisamos ter, além da esperança, mobilização, tanto por parte dos gestores como dos educadores, educandos, governantes, enfim, da sociedade de modo geral. Somente dessa forma

será possível (re)formularmos a EJA atual, considerando nesta as contribuições deixadas por Freire ao longo de sua caminhada na educação, em geral, e na alfabetização de adultos, em especial, as quais foram apresentadas ao longo deste trabalho, em particular, neste capítulo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: EM BUSCA DO INÉDITO VIÁVEL

### CANÇÃO PARA OS FONEMAS DA ALEGRIA

A Paulo Freire

*Peço licença para algumas coisas.  
Primeiramente para desfraldar  
este canto de amor publicamente.  
Sucedede que só sei dizer amor  
quando reparto o ramo azul das estrelas  
que em meu peito floresce de menino.*

*Peço licença para soletrar,  
no alfabeto do sol pernambucano  
a palavra ti - jo - lo, por exemplo,  
e poder ver que dentro dela vivem  
paredes, aconchegos e janelas  
e descobrir que todos os fonemas  
são mágicos sinais que vão se abrindo.  
constelação de girassóis gerando  
em círculos de amor que de repente  
estalam como flor no chão da casa.*

*Às vezes nem há casa: é só o chão.  
mas sobre o chão quem reina agora é um homem  
diferente, que acaba de nascer:  
porque unindo pedaços de palavras  
aos poucos vai unindo argila e orvalho,  
tristeza e pão, cambão e beija-flor,  
e acaba por unir a própria vida  
no seu peito partida e repartida  
quando afinal descobre num clarão  
que o mundo é seu também, que o seu trabalho  
não é a pena que paga por ser homem,  
mas um modo de amar – e de ajudar  
o mundo a ser melhor. peço licença  
para avisar que, ao gosto de Jesus,  
este homem renascido é um homem novo:*

*ele atravessa os campos espalhando  
a boa-nova, e chama os companheiros  
a pelejar no limpo, frente a frente,  
contra o bicho de quatrocentos anos,  
mas cujo fel espesso não resiste  
a quarenta horas de total ternura.*

*Peço licença para terminar  
soletrando a canção da rebeldia  
que existe nos fonemas da alegria:  
canção de amor geral que eu vi crescer  
nos olhos do homem que aprendeu a ler.*

(MELLO, T. 1965)

Para concluir esta Dissertação de Mestrado em Educação na linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, intitulada: “Educação de Jovens e Adultos- uma perspectiva Freireana e Intercultural”, trago uma citação de Fleuri (2008), que me parece bastante pertinente neste momento, o autor inicia seu livro: *Reinventar o presente:... pois o amanhã se faz na transformação do hoje – conversas com Paulo Freire*, afirmando que

Paulo Freire ainda vive! Seu pensamento está vivo em suas lutas e utopias. Sua memória se mantém em seus escritos e a vitalidade de suas propostas se refaz nas críticas e reinvenções que estudiosos, profissionais e militantes vêm elaborando sob diferentes pontos de vista e em variados contextos (FLEURI, 2008, p.11).

Concordo com Fleuri quando este afirma que Freire ainda vive. Para isto, basta ver e rever seus ensinamentos, que se perpetuam após sua morte, cada vez com maior intensidade, as criações e recriações feitas a partir do seu legado. Um exemplo disso é essa pesquisa de Mestrado em Educação, na qual procurei, através da leitura de algumas de suas obras e de interlocutores afins, encontrar passagens que se relacionariam e contribuiriam para a educação de jovens e adultos no atual cenário educacional brasileiro.

Tive a intenção, conforme nos escreve Souza (2002, p.47-48), de reinventar o pensamento de Paulo Freire, pois “o pensamento contido nos textos de Freire só tem sentido por causa do meu próprio pensamento que não me permitiria pensar nada se não possuísse em mim todo o necessário para inventá-lo”. Dessa forma, cada pessoa encontra em Freire essencialmente o que necessita e o que deseja encontrar. Logo, existe uma infinidade de “Freires”, depende de que Paulo Freire se quer tomar como companheiro: o revolucionário, o dialógico, o pensador multidisciplinar, entre outros possíveis. Essa atividade carrega as marcas de quem fez a escolha sem pretensão de responder pela totalidade.

Portanto, não busquei, com esse trabalho, fazer apenas uma reprodução das ideias e proposições Freireanas, mas, a partir das minhas leituras, procurei reinventá-lo, adaptá-lo para a atualidade educacional brasileira. Considerando sempre as diferenças existentes entre o contexto histórico-cultural atual e o de quando Freire elaborou sua proposta de alfabetização de adultos e suas demais contribuições.

A partir disso, pude perceber como sei pouco, mas também como tenho vontade de saber muito mais. Compreendendo-me como um *ser inacabado*, que vive numa constante busca pelo *ser mais*. Não mais que os outros, mas melhor que eu mesma, como nos sugere Paulo Freire várias vezes em seus escritos.

Muitas foram os aprendizados e reflexões no decorrer desses dois anos de pesquisa. Lendo os escritos de Freire e de interlocutores, compreendi que a proposta de alfabetização de adultos Freireana era diferente das demais propostas que tivemos/temos, as quais propunham unicamente a codificação/decodificação da leitura e da escrita, desvinculada da realidade, da cultura e das necessidades dos alfabetizandos. Sua proposta era desenvolvida através dos Círculos de Cultura, partindo da realidade e dos *saberes da experiência* feito dos educandos, pois, conforme Freire (1997, p.65),

Pensar que é possível a realização de um tal trabalho em que o *contexto teórico* se separa de tal modo da experiência dos educandos no seu *contexto concreto* só é concebível a quem julga que o ensino dos conteúdos se faz indiferentemente *ao* e independentemente *do que* os educandos já sabem a partir de suas experiências anteriores à escola. E não para quem, com razão, recusa essa dicotomia insustentável entre *contexto concreto* e *contexto teórico*.

Além disso, buscava problematizar e possibilitar que através do diálogo todos *dissessem a sua palavra* e, pela reflexão, desvelassem seu mundo, sua realidade, sua história, alcançando maior conscientização, assumindo-se como sujeitos transformadores de sua história. Portanto, conforme Freire (2001, p.19),

mais do que escrever e ler que a “asa é da ave”, os alfabetizandos necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado, o de “escrever” a sua vida, o de “ler” a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos.

Compreendi também, através das leituras, que Freire, em sua proposta de alfabetização de adultos, respeitava e valoriza a cultura dos alfabetizandos porque não os concebia como ‘seres vazios’, ou seja, sem cultura. Por isso, trabalhava através dos Círculos de Cultura, nos quais, na primeira hora aula, era trabalhada a palavra geradora “cultura” em sua concepção antropológica, diferenciando assim o objeto da natureza do objeto da cultura. Nesse sentido, a proposta Freireana se aproxima da educação intercultural, a qual aproveita o encontro dos sujeitos na

escola, onde é possível interagir com diversos contextos sociais e culturais, e por meio desses, busca promover o intercâmbio das culturas de forma dialógica e integrada entre os sujeitos, possibilitando que todos sintam-se em condições de dizer *a sua palavra* a partir de sua realidade. Assim, estes podem expressar suas identidades culturais que, muitas vezes, são inibidas nas escolas estruturadas nos modelos atuais.

Aprendi, a partir das leituras Freireanas e de interlocutores, que a formação de professores, de modo geral, e de professores para a EJA, em especial, é algo inacabado, pois somos considerados seres inacabados, sempre em busca pelo *ser mais*. Portanto, devemos ter uma formação permanente, aprendendo com nossos colegas educadores e também com nossos educandos, além de pesquisar constantemente, sem esquecer de refletir sobre nossa prática educativa, para que, dessa forma, possamos (re)ver, (re)formular, (re)criar e (re)inventar continuamente esta. Aprendi também, que não existe uma receita pronta ou um método pronto a ser seguido, é preciso compreender a realidade em que se trabalha, conhecer os educandos e suas necessidades para, partindo destes aspectos, iniciar o processo de ensino aprendizagem.

Em relação a minha questão de pesquisa, busquei, em algumas obras de Freire e de outros interlocutores, passagens que me conduzissem a caminhos e a possíveis diálogos que me ajudassem a responder a seguinte questão:

### **Qual a atualidade das proposições Freireanas para a Educação de Jovens e Adultos no contexto da educação brasileira?**

A partir desse momento, retomo as principais contribuições deixadas por Paulo Freire, que identifiquei neste trabalho:

**Educação para o mercado de trabalho X Educação Humanizadora:** Em suas obras, Freire, assim como outros interlocutores, criticam a redução da educação de jovens e adultos à formação para o mercado de trabalho, limitando a esta sua finalidade. Freire, em contraponto, sugere uma educação mais ampla, que contemple a compreensão do *inacabamento* do ser humano e sua busca pelo *ser mais*, que é uma característica ontológica do ser humano, assim, como uma



educação que vise a humanização dos homens e mulheres e do mundo com um todo.

**Educação Bancária X Educação Dialógica:** Também em suas obras Freire critica a educação bancária que, segundo ele, pouco ou nada contribui para a educação, em geral, e para a educação de jovens e adultos, em especial. Em contrapartida, Freire nos sugere a educação dialógica, que reconhece e valoriza a cultura e os *saberes da experiência feita* dos educandos, assim como possibilita, através do diálogo problematizador e amoroso, presente nos Círculos de Cultura, que estes expressem seus conhecimentos e aprendam conjuntamente: educadores e educandos, mediatizados pelo mundo.

**Educação como ato político: Freire ontem e hoje:** Outra contribuição Freireana, importante para a EJA atual, é sua compreensão da *educação como um ato político*. Dessa forma, a partir da educação, teríamos uma possibilidade para transformar a sociedade, assim como construir inéditos viáveis, ou manter esta como está organizada atualmente. Se educadores, educandos, gestores, governantes, enfim a sociedade como um todo, não se mobilizar e ter esperança para modificá-la, continuaremos tendo injustiças e exclusão social, principalmente em relação aos sujeitos com baixa ou nenhuma escolaridade, os quais são o público da EJA.

Finalizando, gostaria de explicar o porquê do título: Considerações finais: em busca do “*inédito viável*”, a escolha por essa palavra aconteceu devido ao seu significado, ainda pouco explorado por outros autores. Compreendo o “inédito viável” conforme a definição do verbete presente no Dicionário Paulo Freire (ZITKOSKI, J; STRECK, D.; REDIN, E., 2008) de autoria de Ana M. Araujo Freire. Para a autora, o inédito viável “é uma **palavra** epistemologicamente empregada por Freire para expressar com enorme carga efetiva, cognitiva, política, epistemologica, ética e ontologica, os projetos e os atos das possibilidades humanas” (p.231). Continuando, a autora ainda escreve que inédito viável é “uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade” (p.233). Desse forma, quando os sujeitos querem, refletem e agem para romper com as “situações–limites” que os deixavam imobilizados ou limitados,

o “inédito viável” torna-se a concretização do que antes era inviável. Ele indica que não há nada pronto, determinado e acabado, logo não existe ponto de chegada ao ser alcançado, liga-se ao movimento/aperfeiçoamento e à esperança do ser humano. São sonhos coletivos, sem fins em si mesmos, buscando a transformação do mundo e das pessoas.

Nesse sentido, o “inédito viável” na concepção de Freire é uma “palavração”, a qual carrega “crenças, valores, sonhos, desejos, aspirações, medos, ansiedades, vontade e possibilidades de saber, fragilidade e grandeza humana” (Ibid., 2008, p.231). Nesta palavra, está intrínseco o dever e o gosto de mudarmos a nós mesmos dialeticamente, mudando o mundo e sendo mudado por este.

Nessa perspectiva, busco concluir este trabalho dissertativo demonstrando aos educadores(as) que é possível superarmos, de forma coletiva, as “situações-limites” encontradas na EJA, tornando-as “percebidos destacados” e assim futuramente “inéditos viáveis”. Para isso, é preciso aceitar a sugestão de Paulo Freire de que a realidade é dinâmica, logo, o nosso amanhã é uma possibilidade que precisa ser construída no presente, buscando a transformação da nossa realidade. Dessa forma, o futuro não precisa ser a repetição do presente, e a educação assim tem o papel de transformação e (re)construção de um outro futuro.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre. Imagens e auto-imagens**. 3<sup>o</sup> ed. Vozes: Petrópolis, RJ: 2000.

AZIBEIRO, N. E. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In: FLEURI, R. M. **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP& A, 2003. p.85-107.

BARCELOS, V. Navegando e traçando mapas – uma contribuição à pesquisa em educação ambiental. In: VICENTE. J. ; GALIAZZI, M. C. (Orgs.). **METODOLOGIAS EMERGENTES DE PESQUISA em Educação Ambiental**. Ijuí: UNIJUÍ, 2005. p. 63-84.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores para a educação de jovens e adultos**. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação de Jovens e Adultos: Currículo e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

BARRETO, V. **Paulo Freire Para Educadores**. São Paulo: Arte & Ciências, 1998.

BOUFLEUER, J. P. Os graus de compreensão da realidade e o desafio educacional na fase de transição. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia Latino-americana** (Freire e Dussel). Ijuí: UNIJUÍ, 1991.

BRANDÃO, C. R. **História do menino que lia o mundo**. Veranópolis/RS: ITERRA, 2001.

\_\_\_\_\_. **De angicos a ausentes: 40 anos de educação popular**. Porto Alegre: MOVA-RS; CORAG, 2001.

BRASIL . Lei nº 7.332, de 1º de julho de 1985. Estabelece normas para a realização de eleições em 1985, dispõe sobre o alistamento eleitoral e o voto do analfabeto e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2 jul. 1985. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/103375/lei-7332-85>> Acesso em: 20 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. Parecer CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. Estabelece sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 jun. 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000)> Acesso em: 27 set. 2011.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP 09/2001, de 8 de maio de 2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em: 23 set. 2011.

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação**. 2ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 103-131.

COSTA, M. V. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 103-131.

DEMO, P. **PESQUISA – princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1990.

FEITOSA, S. C. **Método Paulo Freire: a reiventção de um legado**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FERNANDES, C.; TERRA, A. **40 horas de esperança. O método de Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos**. São Paulo: Ática, 1994.

FERREIRA, M. das G. Uma pedagogia para o adulto dês/escolarizado. In: XAVIER, M. R. S. (org). **Ciclo de leituras Paulo Freire**. Londrina: Humanidades, 2007. p. 33-38.

FIORI, E. M. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 47º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FLEURI, R. M. **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

\_\_\_\_\_. **Intercultura e Educação**. Revista Brasileira de Educação - **ANPED**. Editores Associados, Campinas/SP. Nº.23, 2003.

\_\_\_\_\_. As Relações Dialógicas e Interculturais na Escola. In: XAVIER, M.R.S. (Org.) **Ciclo de Leituras de Paulo Freire**. Londrina: Humanidades, 2007. p.17-25.

\_\_\_\_\_. **Reinventar o presente... pois o amanhã se faz na transformação do hoje. Conversas com Paulo Freire**. Com textos inéditos de autoria de Paulo Freire. Fortaleza: UFC, 2008.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **A Importância do ato de ler – em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. A alfabetização de adultos - crítica de sua visão ingênua, compreensão de sua visão crítica. In: \_\_\_\_\_. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2001. p. 15-26.

\_\_\_\_\_. O processo de alfabetização de adultos como ação cultural para a libertação. In: \_\_\_\_\_. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2001. p. 51-76.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação.** 7. ed. Coleção Questões da Nossa Época, v. 23. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, A. M. A. (org.). **Pedagogia da libertação em Paulo Freire.** São Paulo: UNESP, 2001.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos. Teoria, prática e proposta.** São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Scipione, 2004.

GALVÃO, A. M. de O.; SOARES, L. J. G. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento.** Belo Horizonte: Autentica, 2004. p. 27-57.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4<sup>o</sup> ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, J. M. L. de; COELHO, N. P. C. **Livro de leitura para adultos. Movimento de Cultura Popular.** Editora de Recife S. A. Pernambuco, 1962. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/23570980/Godoy-e-Coelho-Livro-de-leitura-para-adultos>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

HENZ, C. I. Educação e revolução cultural: do descompasso entre a cultura escolar e a cultura popular para processos educacionais como práxis históricas. In: ANDREOLA, B. et al. (org.) **Educação, Cultura e Resistência: uma abordagem terceiro-mundista.** Santa Maria/RS: Editora Pallotti/ITEPA/EST, 2002. p. 145-166.

\_\_\_\_\_. Diversidade Cultural e emancipação. **Revista Espaço Pedagógico.** v. 13, nº 1, jan/jun. Passo Fundo, 2006. p. 60-73.

\_\_\_\_\_. Educação de Jovens e Adultos: processos de construção de relações intra e interpessoais. In: ANPED SUL, 2010. Universidade Estadual de Londrina. **Anais...** Londrina/PR, 2010.

IBGE. **Séries Estatísticas & Séries Históricas**. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/series\\_estatisticas/exibedados.php?idnivel=BR&idserie=EC E303](http://www.ibge.gov.br/series_estatisticas/exibedados.php?idnivel=BR&idserie=EC E303)>. Acesso em: 24 mar. 2010.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED. Editores Associados, Campinas/SP. Nº 19, 2002

LYRA, C. **As quarenta horas de Angicos**: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências Naturais e sociais**: pesquisa quantitativas e qualitativas. 2ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1998.

MEDEIROS, M. das N. de. A educação de jovens e adultos como expressão da educação popular: a contribuição do pensamento de Paulo Freire. In: V Colóquio Internacional Paulo Freire, 2005, Recife. **Anais ...Recife**, 2005. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes\\_orais/A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20COMO%20EXPRESS%C3%83O%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20POPULAR-20A%20CONTRIBUI%C3%87%C3%83O%20DO%20PENSAMENTO%20DE%20PAULO%20FREIRE.pdf](http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20COMO%20EXPRESS%C3%83O%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20POPULAR-20A%20CONTRIBUI%C3%87%C3%83O%20DO%20PENSAMENTO%20DE%20PAULO%20FREIRE.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2010.

MEC. **Brasil Alfabetizado**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12280&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12280&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 20 jun. 2011.

MELLO, T. Canção para os fonemas da alegria. In: MELLO, T. **Faz Escuro Mas eu Canto – Porque a Manhã Vai Chegar**. Poesias, Editora Civilização Brasileira, Rio, 1965. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000037/thiago.pdf>> Acesso em: 1 out. 2010.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Brasília: MEC, SEF, 1997.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

ORTIZ, I. M. (org.); HENNICKA, M. D.; BAIRROS, T. de. **Classe Hospitalar**: saberes e prazeres no Ateliê Cientista Mirim. Santa Maria: Gráfica da Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

RAMEH, L. **Método Paulo Freire: uma contribuição para a história da educação brasileira.** In: V Colóquio Internacional Paulo Freire, 2005, Recife. Anais ...Recife. Disponível em:  
<[http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes\\_orais/MÉTODO%20PAULO%20FREIRE%20UMA%20CONTRIBUIÇÃO%20PARA%20A%20HISTÓRIA%20DA%20EDUCAÇÃO%20BRASILEIRA.pdf](http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/MÉTODO%20PAULO%20FREIRE%20UMA%20CONTRIBUIÇÃO%20PARA%20A%20HISTÓRIA%20DA%20EDUCAÇÃO%20BRASILEIRA.pdf)>. Acesso em: 9 set. 2010.

**REVISTA HISTÓRIA DA PEDAGOGIA.** São Paulo: Segmento, nº 4, dez, 2010.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil.** Petropolis/RJ: Vozes, 1996.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, I. S. da. **Educação Ambiental, Intercultural e Antropofagia Cultural Brasileira:** contribuições para a Formação de Professores(as). 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

SOARES, L. J. G. As Políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, V. M. (org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras.** Campinas/SP: Mercado de Letras: Associação da leitura do Brasil, 2005. p.201-224.

\_\_\_\_\_. O Educador de Jovens e Adultos em Formação. In 29ª Reunião da ANPED. **Anais...** Disponível em:  
<<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2030--Int.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2011.

SOUZA, I. P. de.; FLEURI, R. M. Entre limites e limiars de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. M. **Educação intercultural: mediações necessárias.** Rio de Janeiro: DP& A, 2003. p. 52-84

SOUZA, J. F. de. **Atualidade de Paulo Freire:** contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural. São Paulo: Cortez, 2002.

TONIOLO, J. M. DOS S. DE A. **Diálogo e amorosidade em Paulo Freire:** dos princípios às atitudes na formação de professores. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.



ZITKOSKI, J. J. **Paulo Freire e Educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

ZITKOSKI, J. J; STRECK, D. R; REDIM, E. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.